



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINNE LEDJANE VIEIRA PINTO

**A ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM DIAGNÓSTICO DE
AUTISMO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

Brasília-DF

2021

KARINNE LEDJANE VIEIRA PINTO

**A ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM DIAGNÓSTICO DE
AUTISMO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dra. Viviane Neves Legnani.

Brasília-DF

2021

Catálogo na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica feita pelo autor

P659 Pinto, Karinne Ledjane Vieira
A ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO
COM DIAGNÓSTICO DE AUTISMO: CAMINHOS PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR / Karinne Ledjane Vieira Pinto;
Orientadora: Viviane Neves Legnani – , Brasília, 2021.
136 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade de Brasília, 2021.

1. Autismo. 2. Psicanálise. 3. Aquisição da escrita.
Educação.

I. Título. II. Legnani, Viviane Neves, orient.

CDD 371.9
CDU 376

KARINNE LEDJANE VIEIRA PINTO

**A ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM DIAGNÓSTICO DE
AUTISMO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Viviane Neves Legnani
Universidade de Brasília – UnB/FE
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Sandra Francesca Conte de Almeida
Centro de Ensino Unificado de Brasília - UniCeub
Examinadora externa

Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília – UnB/FE
Examinadora interna

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Suplente - Universidade de Brasília – UnB/FE
Examinadora suplente

Brasília-DF
2021

A Pedro, com quem tanto aprendi.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder essa oportunidade e me acompanhar nessa jornada dando-me coragem, sabedoria e o entendimento necessário.

À professora Viviane, por apostar nesse trabalho abrindo as portas do seu grupo de pesquisa e por todos os ensinamentos no campo da psicanálise.

Às professoras, Márcia, Cristina e Fátima pela leitura cuidadosa e pelas preciosas contribuições.

À professora Sandra, pelo carinho e prontidão em fazer parte da banca nessa reta final. Um privilégio tê-la conosco.

Aos meus pais, Djalma e Marileide, pela dedicação de uma vida.

À minha tia, Luíza Maria (in memoriam), pela confiança e incentivo de sempre.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Psicanálise e Inclusão”, pela acolhida e partilha, em especial, Gislane, Luísa e Thaianne, pelo apoio, companheirismo, pelas conversas divertidas, pelas trocas e por estarem ao meu lado de forma tão amorosa nesse processo.

Ao Marcos, pelo amor, cuidado, carinho e por me encorajar com suas palavras. Sem você seria bem mais difícil.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”

(FREIRE, 1996, p.106)

RESUMO

A partir do acompanhamento de uma criança com diagnóstico de autismo em uma escola pública regular e, assumindo uma postura na qual a escrita não é apenas um sistema de representação da fala, mas um modo do sujeito acontecer na linguagem, a proposta deste trabalho foi investigar, à luz de alguns operadores teóricos da psicanálise, o processo de aquisição da linguagem escrita da criança com diagnóstico de autismo e seus efeitos na subjetivação desses sujeitos. Sabemos que a escolarização dessas crianças é bastante desafiadora e impõe uma série de questões aos profissionais envolvidos nesse processo, convocando-os a refletirem acerca dos aspectos do discurso pedagógico hegemônico que preconiza uma forma padronizada de aprender. Nossa proposta de discussão apontou em outra direção, ou seja, pensar o fazer pedagógico a partir de uma orientação que tome o aluno como sujeito e esteja atenta à singularidade de cada um no ambiente coletivo da escola. Ao longo desse percurso, a psicanálise serviu como referência por apresentar importantes operadores de leitura para a condução do trabalho, tanto no que se refere à produção da escrita alfabética, quanto no que diz respeito à inclusão escolar. Para tanto, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso. Apresentamos alguns recortes da trajetória escolar do aluno, destacando a importância do trabalho com a escrita para as diversas conquistas, tanto no campo das aprendizagens escolares como nos aspectos subjetivos. Dessa trajetória, enfatizamos a importância do olhar atento do professor, da aposta na subjetividade e das flexibilizações nas estratégias de ensino. Mostramos como, da emergência e da antecipação de sentido aos primeiros rabiscos, a criança pôde constituir uma imagem própria e avançar no processo de aquisição da escrita, ferramenta que lhe deu possibilidade de se expressar e conquistar um lugar para si na escola.

Palavras-chave: Autismo. Psicanálise. Aquisição da escrita. Educação.

ABSTRACT

From the monitoring of a child diagnosed with autism in a regular public school and, assuming a posture in which writing is not just a speech representation system, but a way for the subject to happen in language, the purpose of this work was to investigate, in the light of some theoretical operators of psychoanalysis, the written language acquisition process of children diagnosed with autism and its effects on the subjectivation of these subjects. We know that the schooling of these children is quite challenging and poses a series of questions to the professionals involved in this process, calling them to reflect on aspects of the hegemonic pedagogical discourse that advocates a standardized way of learning. Our discussion proposal pointed in another direction, that is, thinking about the pedagogical practice based on an orientation that takes the student as a subject and pays attention to the uniqueness of each one in the collective environment of the school. Along this path, psychoanalysis served as a reference for presenting important reading operators for conducting the work, both with regard to the production of alphabetic writing, and with regard to school inclusion. For this purpose, we adopted a qualitative methodological approach, carried out through a case study. We present some excerpts from the student's school trajectory, highlighting the importance of working with writing for the various achievements, both in the field of school learning and in subjective aspects. From this trajectory, we emphasize the importance of the teacher's watchful eye, the bet on subjectivity and flexibility in teaching strategies. We show how, from the emergence and anticipation of meaning to the first scribbles, children were able to constitute their own image and advance in the writing acquisition process, a tool that gave them the possibility to express oneself and conquer a place for you at school.

Keywords: Autism. Psychoanalysis. Acquisition of writing. Education.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CDCS	Centers for Disease Control and Prevention
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PECS	Picture Exchange Communication System
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados a Comunicação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema L de Lacan	44
-------------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
OBJETIVOS DE PESQUISA	23
CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS E PERSPECTIVAS DA PSICANÁLISE	25
CAPÍTULO 2 – CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: O QUE FALHA NO AUTISMO	38
2.1 Como se constitui o sujeito	38
2.2 Estádio do Espelho.....	43
2.3 Circuito pulsional.....	46
2.4 Alienação e separação.....	49
2.5 Autismo: origens conceituais e o debate da psicanálise	52
CAPÍTULO 3 – A ESCRITA	58
3.1 História da escrita	58
3.2 alfabetização e letramento – a escrita na escola.....	62
3.3 A escrita inconsciente e a escrita alfabética.....	69
CAPÍTULO 4 – MÉTODO	77
4.1 O estudo de caso	78
4.2 A escola e os sujeitos	82
CAPÍTULO 5 – UMA EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA: O CASO DE PEDRO	83
5.1 Sobre Pedro.....	83
5.2 A chegada à escola regular	87
5.3 A entrada de Pedro no campo da escrita e seus efeitos de subjetivação.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA MÃE	136

INTRODUÇÃO

A ideia original deste trabalho nasceu de algumas inquietações diante da minha vivência profissional. Integrando o quadro de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal e trabalhando com a alfabetização de crianças e, mais recentemente, na alfabetização de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)¹, tive a oportunidade de acompanhar de perto o dia a dia dessas crianças na escola, bem como as dificuldades e limitações enfrentadas por elas no ambiente escolar.

Na prática em uma Classe Especial de TGD² como professora, fui me deparando com várias perguntas, como efeito mesmo do diagnóstico de autismo, de como o diagnóstico é lido pela escola e quais as consequências disso para a escolarização, e as respostas à essas perguntas foram suscitando outras questões. Percebo que são muitas as inquietações que um aluno com diagnóstico de autismo traz para o professor e para a escola.

Marcados pela dificuldade na interação social e na comunicação, a chegada à escola é difícil para eles e para o docente. De um lado, temos um aluno que não dirige a palavra nem o olhar ao professor, apresenta dificuldades em brincar com os outros colegas, não consegue ficar dentro da sala, isola-se no recreio e em atividades coletivas e, em alguns casos, agride os outros e comete autoagressão. Do outro lado, há os professores que, com suas angústias, relatam não serem especializados no tipo de dificuldade que a criança apresenta e, portanto, não estão preparados para trabalharem com ela.

No imaginário e no discurso social, a criança com diagnóstico de autismo, com seus impasses diante das questões que envolvem a convivência e a aprendizagem na escola, é vista como uma criança com importantes atrasos no desenvolvimento e, por isso, estaria aquém dos processos de aprendizagem. Neste trabalho vamos na contramão desse discurso, pois acreditamos nas possibilidades dessas crianças que se apresentam de um modo tão singular.

¹ A denominação TEA (Transtorno do Espectro Autista) foi proposta pela Associação Americana de Psiquiatria, no Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais (DSM-5) em 2013, e designa um “transtorno do neurodesenvolvimento com prejuízo persistente na comunicação social recíproca, na inclusão social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, presentes desde o início da infância”.

² Classe destinada aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/ Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em caráter transitório. Funciona como uma inclusão parcial preparando este aluno para o processo de inclusão em uma classe comum inclusiva. No momento de implementação das classes, foi utilizada a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento, em acordo com a décima versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados com a saúde. Com a publicação da nova versão do Manual de classificação, a terminologia mudou para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Cabe ressaltar que no campo da educação ainda são utilizadas as duas terminologias.

A prática em sala e as interlocuções estabelecidas com os docentes de outras turmas, e outros profissionais da escola nos momentos de coordenação pedagógica, me permitiram atentar para uma questão específica do trabalho com o aluno com diagnóstico de autismo na escola: a escrita. Meu olhar foi atraído por essa questão particular não apenas porque no espaço escolar as preocupações giram essencialmente em torno da aprendizagem da leitura e da escrita, mas, também, por perceber que os olhares interessados sobre a escrita e as primeiras marcas produzidas no papel podiam vir acompanhadas por mudanças em relação ao comportamento da criança.

O breve relato que apresentarei abaixo irá contextualizar um episódio dessa prática profissional e ilustrar suas conexões com o tema deste trabalho.

Como professora em uma escola pública do Distrito Federal, trabalhei em uma Classe Especial de TGD na qual haviam duas crianças. O relato refere-se à apenas uma delas. Utilizarei um nome fictício para a narrar o episódio.

Encontrei-me com Pedro pela primeira vez, como sua professora, em uma Classe Especial de TGD. Ele tinha seis anos de idade e havia iniciado sua escolarização com 1 ano e 8 meses na Educação Precoce. Por meio dos relatórios aos quais tive acesso, e por meio do relato da mãe, tratava-se de uma criança com hipótese diagnóstica de autismo, que apresentava atraso na aquisição da linguagem, momentos de linguagem própria, ecolalia, estereotípias motoras e gostava de manter-se isolado das outras pessoas. Tinha dificuldades em olhar e brincar, irritava-se com mudanças de rotina e não manifestava interesse pelas atividades pedagógicas. Seu interesse se restringia ao computador, ao celular, e a alguns desenhos animados ou propagandas. E eram as vozes dos desenhos e das propagandas as mais repetidas por ele nos momentos de agitação. Falava pouco, uma fala que não comunicava.

Nos primeiros meses de trabalho percorremos vários caminhos buscando envolvê-lo nas atividades da escola. A dinâmica da escola abrangia atividades na sala de aula, sala de informática, sala de vídeo, biblioteca e atendimentos especializados na Sala de recursos³, quando a professora responsável abria uma exceção, pois os alunos das Classes de TGD eram excluídos desse atendimento. Em todos esses espaços eram propostas atividades que pudessem provocar seu interesse. Porém, sempre que fazíamos qualquer tipo de demanda, Pedro chorava.

³ O objetivo dessas salas é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em 18/05/2020.

Um choro que só cessava com a presença do celular. Suas recusas eram respeitadas pela equipe de trabalho, porém novas atividades eram sugeridas ao aluno quando esse se acalmava. Aos poucos fomos percebendo uma mudança em seu interesse pelos espaços da escola e sua mobilidade foi sendo ampliada lentamente. A biblioteca passou a ser o lugar de seu maior interesse. Nos dias em que chegava à escola nervoso e “fugia” da sala era para a biblioteca que ele ia. Já havia demonstrado em alguns momentos que sabia ler, mas parecia haver pouco interesse por parte dele em saber o que havia dentro daqueles livros. Com movimentos que pareciam mecânicos, estereotipados, olhava as capas e pronto. E alguns minutos ali eram suficientes para deixá-lo mais tranquilo.

À medida que Pedro foi se mostrando mais calmo e seguro na escola, algumas intervenções puderem ser reavaliadas e outras, propostas. Direcionamos o trabalho no sentido de oportunizar ao Pedro mais momentos na biblioteca. A escolha por esse caminho nos possibilitou trabalhar com os livros, que tanto lhe chamavam à atenção, de uma forma mais sistematizada. Diversas atividades de leitura e escrita foram propostas a partir das leituras dos livros, mas Pedro se recusava a fazer qualquer registro escrito e nos colocava diante do desafio de repensar nossas práticas e o discurso das propostas pedagógicas. Dessa forma, procuramos outras maneiras de envolvê-lo nas atividades e Pedro foi aos poucos se deixando capturar.

Em determinado momento, percebemos que a escolha dos objetos com os quais Pedro se ocupava tinha relação com a escrita. Desse modo, fui observando sinais de uma abertura e um interesse maior por parte dele e o trabalho com a leitura e a escrita foi, pouco a pouco, ganhando mais espaço nas aulas. Começou a escrever no computador e com alfabeto móvel. Em seguida, de posse do lápis, começaram os primeiros traçados no papel e Pedro pôde fazer a primeira representação de si.

Após esse trabalho identificamos uma mudança do comportamento dele frente ao que lhe era proposto na escola, como também, uma mudança em relação à linguagem.

Diante desse contexto, algumas questões se puseram: como ocorre o processo de aquisição da escrita pela criança com diagnóstico de autismo? Como o processo de alfabetização pode instaurar diferenças na criança? E posso dizer que, subjacente a essas perguntas, uma indagação maior se instalou: a escrita poderia ocupar uma função na subjetivação desse sujeito? Como podemos pensar essa relação?

Foi a partir dessas questões, essenciais por surgirem da experiência, e inspirada nas possibilidades que o trabalho com a escrita poderia propiciar à criança com diagnóstico de autismo, que transformei minhas inquietantes indagações em objeto de pesquisa pois, se desse

encontro da criança com a produção escrita poderia decorrer mudanças significativas, esse fato merecia ser aprofundado.

No segundo semestre de 2018, cursei a disciplina “Processo de Subjetivação e inclusão” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na condição de aluna especial e enxerguei nessa disciplina uma oportunidade de investigar e compreender as questões que me inquietavam em relação ao processo de escolarização: o movimento gradual de aquisição da escrita e sua força de subjetivação em relação ao autista.

Durante aquele período, realizei uma pesquisa bibliográfica cuidadosa sobre a temática em questão, finalizando o estudo com a produção de um artigo. Esse ponto de partida me permitiu analisar e pensar a relação entre a aprendizagem da escrita alfabética e a constituição subjetiva da criança.

Esse percurso me conduziu ao mestrado, com o objetivo de investigar como a aproximação do universo alfabético – a aquisição da escrita – poderia ser analisada a partir do referencial da psicanálise, considerando as implicações da escrita na subjetividade da criança com diagnóstico de autismo.

Portanto, o principal eixo que referencia a construção deste trabalho é a produção gráfica da escrita e seus efeitos na subjetividade da criança. Para tanto, procuramos nesse primeiro momento de construção do estudo, identificar e dialogar com algumas pesquisas científicas realizadas recentemente sobre a temática.

Verificamos que, embora haja um número considerável de produção de pesquisas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, em geral são poucos os estudos que dirigem sua atenção para a produção de conhecimento acerca da problemática da escrita em sujeitos em estruturação autística tendo a psicanálise como suporte teórico.

Dessa forma, estudos específicos que discutissem diretamente a apropriação da linguagem escrita e seus efeitos na criança, a partir da perspectiva da psicanálise, foram poucos. Essas poucas referências já indicam a necessidade e importância dos estudos nesse campo para atender tanto a uma demanda teórica quanto social, tendo em vista que o quantitativo de alunos com diagnóstico de autismo aumenta a cada dia nas escolas.

Dentre os trabalhos encontrados, a pesquisa de Melão (2008), Rodrigues (2009), Bastos (2012, 2017), Kupfer (2013) e Bernardino (2017), têm um olhar psicanalítico em torno da questão.

O estudo de Bastos (2012), ao examinar as incidências do educar no tratar para pensar os desafios de uma clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo, aponta para um espaço ampliado de tratamento dessas crianças, no qual a educação tem uma especial participação. Ao

examinar as incidências do educar sobre o tratar, a autora encontrou diferentes sentidos para o ato educativo, afirmando que no trabalho com crianças psicóticas e autistas as práticas analíticas e educacionais convergem, pois caminham em uma mesma direção e em um mesmo sentido que é o de uma educação primordial. Um dos eixos temáticos que foi percorrido para dar sustentação à pesquisa foi o trabalho de Educação Terapêutica⁴ com a escrita.

Para ilustrar esse trabalho a autora apresenta o percurso de um menino de nove anos que chega ao grupo com uma escrita inicialmente destacada do laço social, uma escrita sem endereçamento. O trabalho do grupo com a escrita desencadeou o interesse da criança pelo grafismo do outro, inaugurando nela um uso da escrita como possibilidade de uma linguagem com significação, a partir do momento em que pode dispor do corpo organizado da língua escrita para fazer suas demandas. A autora nos mostra como a entrada na escrita pode possuir uma dimensão terapêutica no autismo; o trabalho de alfabetização no âmbito escolar é uma forma de ajudá-las a construir outros modos de referência à linguagem, abrindo possibilidades de laço social pela via da escrita.

Bernardino (2015) também investigou a importância da escrita para a clínica do autismo. A autora destaca que, contrariamente ao que se observa nas crianças de desenvolvimento dito padrão, é pela escrita e pela alfabetização que a criança considerada autista começa a ter possibilidades de comunicação com o outro, nos apontando uma relação direta com o campo simbólico pela via cognitiva. No caso clínico que apresenta, enfatiza que a criança com autismo que não se comunica oralmente, que não estabelece laço, quando começa a ter acesso à escrita pode iniciar uma forma de comunicação expressando-se por ela (situação também relatada nos livros escritos por autistas de alto funcionamento) e que esse fato pode mobilizá-la, inclusive, a querer se expressar oralmente. Algo diferente pode se produzir após a aquisição da escrita e seus efeitos conduzir para um novo posicionamento da criança com autismo frente ao tecido social.

A autora aposta, assim como Bastos (2017), que a escrita alfabética pode oferecer à criança uma nova chance de ordenar sua relação com o Outro⁵ ou com a linguagem, na medida

⁴ Educação Terapêutica é um termo cunhado por Kupfer (2013) para “fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva –, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que a criança possa ter construído” (p.83).

⁵ Segundo Quinet, o Outro “é um lugar simbólico, lugar dos significantes, onde as cadeias significantes do sujeito se articulam determinando o que o sujeito pensa, fala e age” [...] ou seja, “equivale ao lugar do código pessoal dos significantes do sujeito. O grande Outro é o conjunto de significantes que marcam o sujeito em sua história, seu desejo, seus ideais” (p.15-16). Não se confunde com o outro, como o semelhante.

em que possibilita a essas crianças uma comunicação. Seu universo tão fechado e desconhecido, é apresentado ao outro por meio dos seus próprios relatos escritos. Portanto, a escrita se apresenta como um veículo que irá favorecer essa relação.

Para a criança, aprender a escrever produz efeitos no seu processo de subjetivação. “Quando aprendem a escrever, as crianças colocam em jogo a operação significativa que constrói uma escrita e que as constrói pelo mesmo ato. É um exercício de ‘letração’, que as ordena, as reordena, a partir da interpretação do Outro”, (KUPFER, 2013, p. 109).

Outro estudo que contribui para o nosso entendimento sobre a importância da escrita para o sujeito autista é o trabalho de Melão (2008), que buscou identificar marcas simbólicas na criança autista e, conseqüentemente, mudanças subjetivas, a partir do seu encontro com a escrita. Nesse estudo relata sua experiência enquanto acompanhante terapêutica de um aluno com diagnóstico de autismo numa escola particular regular e nos apresenta o caminho percorrido por ele nesse processo de apropriação da linguagem escrita e, conseqüente constituição subjetiva. A autora ressalta a importância do papel da escola enquanto instituição social, Outro ordenado, que vai ser organizador de laço social e de simbolização.

Melão direcionou seu trabalho no sentido de acompanhar o aluno dentro da escola e oportunizar encontros entre ele e a linguagem que de algum modo pudesse despertar nele o desejo de mergulhar no mundo da linguagem. Ressalta que sua função no acompanhamento dessa criança na escola era a de escutar os movimentos do aluno nas suas tentativas de organizar-se e possibilitar a ele encontros com a linguagem que inaugura o sujeito. Segundo a autora há nesse trabalho algo de uma educação dos primórdios do sujeito.

Sobre essa questão, Hanff e Petri (1998) dizem que

Esse ato, da ordem de uma inscrição, é, nas palavras de Jerusalinsky (1995), "aquilo que insere no sujeito a marca da sua relação com o Outro, insere a presença do Outro", inaugurando então a subjetividade. Entendemos que este ato é da ordem da educação, tomada aqui de maneira ampla, como uma transmissão de uma filiação simbólica” (HANFF; PETRI, 1998, p.28).

Os dados encontrados no estudo de Melão (2008) indicam um percurso cheio de avanços nesse desafio de escolarizar um aluno com TEA. A aposta e a crença da escola e dos envolvidos foram determinantes para que o aluno, tomado na sua dimensão de sujeito psíquico⁶, pudesse ir colocando na linguagem o que ele apresentava enquanto real. Dessa forma, vai aparecendo o

⁶ Para a psicanálise, o sujeito psíquico é o sujeito sujeitado ao desejo que Freud descobriu no inconsciente e se manifesta de forma privilegiada nos lapsos, sonhos, atos falhos, sintomas, entre outros. Para Lacan, é o sujeito dividido pelo plano da linguagem. (BASTOS, 2012).

interesse por escrever palavras, uma possibilidade de substituição, de simbolização e, com isso, começa a apontar um caminho possível de encontro com o Outro através da escrita. E é assim que os resultados do processo nos mostram uma criança que, diante de tudo que lhe foi ofertado, vai construindo sua escrita e se construindo também enquanto sujeito do desejo.

É possível perceber que a aquisição da escrita, muitas vezes, é a única modalidade de linguagem acessível à essas crianças, possibilita-lhes, segundo Bernardino (2017), uma nova oportunidade de acesso ao sistema organizado da língua, provocando mudanças significativas nas suas relações e na sua subjetividade.

Rodrigues (2009) também apresenta uma questão importante ao interrogar sobre as relações que sujeitos em estruturação psicótica estabelecem com os outros e com a linguagem, a partir do trabalho com a escrita. Ao investigar e problematizar as singularidades no processo de construção da escrita desses sujeitos, aponta que esse trabalho traz um tipo de organização subjetiva, ou seja, se oferece como uma alternativa possível para que o sujeito siga ou retome a construção da sua subjetividade.

Para situar e refletir a questão, a autora apresenta a descrição do percurso de três sujeitos acompanhados nesse processo retratando diferentes momentos, passagens e modificações. Rodrigues (2009) sugere pensar as produções em duas categorias que devem ser consideradas quando mediamos os processos de construção de escritas de sujeitos em estruturação psicótica na escola: a escrita endereçada ao outro e ao Outro e a escrita como potencializadora de si mesmo.

As produções escritas dirigidas ao outro apresentaram-se como uma possibilidade de armar laço com o social. Escrever para o outro fez com que pudessem se deslocar de uma posição de passividade, de objeto, para uma posição ativa, de sujeito. A leitura e a publicidade dos escritos foram recursos utilizados para dar mais evidência e potencializar a escrita, permitindo que eles pudessem se sentir mais dentro da escola. Ouvir a leitura feita pelo outro e se ouvir dá sentido às suas palavras e isso tem um efeito estruturante. Portanto, a produção escrita possibilita ao sujeito em organização psicótica, que apresenta uma forma de circular no mundo marcada pela exclusão, dizer algo de si ao outro, fazer suas demandas, fazer uma distinção entre ele e o outro, entre ele e o mundo, produz efeitos determinantes no modo de se posicionar em relação à linguagem, movimentando-se na direção de um laço com o social (RODRIGUES, 2009).

Rodrigues (2009) entende que o diferencial dessas experiências não está na aplicação de novos métodos pedagógicos, mas na construção de uma intervenção pedagógica que reconheça o que há de singular em cada criança, que reconheça as diferentes aprendizagens, a

importância do endereçamento, da potencialização de si mesmo e da publicização dos escritos. O recorte prático apresentado pela autora exemplificou o quanto as escritas desses sujeitos podem ter um lugar importante na sua subjetivação, demonstrando que há singularidades do processo de escrita que precisam ser consideradas, o que implica em a escola se propor a repensar suas práticas pedagógicas levando em conta as especificidades da aprendizagem de cada sujeito.

Os estudos mostraram que a escrita pode ocupar uma função importante na subjetivação desses sujeitos e apontaram, também, que a bibliografia acerca dessa problemática é restrita, sobretudo no campo da educação. Essa lacuna teórica apontou a necessidade de novos estudos e pesquisas acerca do tema. Portanto, nosso trabalho dá continuidade aos estudos apresentados.

Atualmente, no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, vigoram políticas nacionais como o Plano Nacional de Alfabetização, o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular, assim como o denominado Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, uma proposta de organização que objetiva democratizar o acesso das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental e promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, possibilitando um tempo/espço maior de aprendizagem. Tal proposta é consequência da organização da escolaridade em ciclos e da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Não vamos nos deter em aprofundar como surgiram o Bloco Inicial de Alfabetização e a introdução do trabalho com ciclos, pois o que nos interessa neste momento são as práticas desenvolvidas pela escola com relação aos alunos diagnosticados como autistas.

Quando flexibilizamos a organização didática no trabalho com essas crianças, damos oportunidades para que possam se envolver nas aprendizagens, apostamos nas condições delas aprenderem, fazerem laços sociais para que possam ser incluídas no discurso e na relação com o outro. Esse percurso que deve ser traçado para entrada no laço social é singular, será diferente para cada criança, não havendo receitas ou padronização. Diante dessa reflexão, ficamos com uma questão sobre a metodologia de atendimento ao aluno com diagnóstico de autismo proposta pelo Currículo em Movimento da Educação Especial do Distrito Federal (2018)⁷.

O Currículo (2018), ressalta que o atendimento ao estudante com TEA seja feito de forma que ele tenha a mesma chance de aprender que as demais crianças e destaca que:

⁷ O Currículo em Movimento da Educação Especial do Distrito Federal utiliza a denominação Transtorno Global do Desenvolvimento, que foi substituída pela denominação TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) com a publicação do DSM-V (2013).

Para além de leis, normas, decretos, portarias, estatutos, etc., o mais importante é compreender a pessoa, respeitar suas diferenças individuais, proporcionar-lhe experiência de levar uma vida semelhante à de outras não autistas, frequentando uma escola, recebendo apoio a seu pleno desenvolvimento. (p. 30).

Apesar de apresentar em seu bojo um pressuposto que está em consonância com o educar num sentido mais amplo, em que o ato educativo leva em conta a criança como um sujeito em constituição, o currículo sugere, por sua vez, que seja desenvolvido um trabalho baseado em técnicas comportamentais, uma espécie de adaptação da criança, levando-a a alcançar um desenvolvimento padronizado e idealizado para todos.

As ferramentas pedagógicas sugeridas pelo currículo, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA⁸); Integração social; Método TEACCH⁹ e o Método ABA¹⁰ são métodos comportamentais utilizados para tentar reduzir comportamentos indesejáveis ou trocá-los por outros mais socialmente aceitáveis, ou seja, ignorar comportamentos inadequados e incentivar comportamentos desejáveis. Educar, então, nessa perspectiva, seria diminuir e controlar comportamentos considerados inadequados socialmente e tentar fazer com que se comuniquem com os outros repetindo frases treinadas.

Entendemos que essa proposição de escolarização baseada no treinamento condiciona a criança a seguir determinados comportamentos, mas não educa. Seguindo esse propósito estaríamos reduzindo o ato de educar a um mero treino que tem como principal objetivo a adequação da criança aos padrões de normalidade impostos. Ao propor uma educação baseada em técnicas que condicionam o comportamento, a abordagem comportamental preocupa-se apenas em adaptar a criança ao meio social através de um conjunto de práticas prescritas para todos, sem dar importância ao sujeito na criança.

Referenciar o trabalho apostando na criança-sujeito, reconhecendo sua singularidade e não ignorando comportamentos inadequados, como propõem os métodos comportamentais,

⁸ O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês Augmentative and Alternative Communication – AAC e é a área da tecnologia assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação para pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. Além do termo resumido “Comunicação Alternativa”, no Brasil também encontramos as terminologias “Comunicação Ampliada e Alternativa e “Comunicação Suplementar e Alternativa”.

⁹ Treatment and Education of Autistic and related Communication- handicapped Children, em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação. É um programa educacional e clínico com uma prática predominantemente psicopedagógica criado a partir de um projeto de pesquisa que buscou observar os comportamentos das crianças autistas em diversas situações frente a diferentes estímulos.

¹⁰ Applied Behavior Analysis, traduzido em português como Análise do comportamento aplicada. Visa instalar comportamentos considerados adequados e diminuir a frequência de comportamentos inadequados apresentados por autistas.

mas analisando-os para compreensão de suas necessidades, talvez seja um caminho possível para sua escolarização das crianças com diagnóstico de autismo.

Na versão mais recente do DSM-V, conforme já evidenciamos, o autismo é transformado em espectro, para designar a diversidade de suas manifestações. “O tal espectro dos autismos ampliou-se tanto que a quantidade de sujeitos supostamente afetados se multiplicou por dez em apenas vinte anos, até atingir uma criança em cada cem” (LAURENT, 2014, p.65).

Dessa forma, o número de diagnósticos de crianças com autismo matriculadas em escolas regulares tem aumentado nos últimos anos. Tal fato obriga a escola a refletir sobre esse quadro que se constrói, pensando que essas crianças se apresentam de um modo diferente em relação à criança considerada padrão no que se refere à sua constituição subjetiva, como também pensando os aspectos relacionados à abordagem pedagógica no contexto da sala de aula.

É necessária uma discussão que contemple o modo singular de aprender e de estar na escola dessas crianças. A justificativa desse estudo passa pela contribuição que poderia dar à problematização dos efeitos da escrita para a criança. O trabalho com a criança autista implica para o professor uma desconstrução do discurso pedagógico tradicional em que todos aprendem de forma padronizada. É diante dos impasses no trabalho com a criança com diagnóstico de autismo que nossas certezas pedagógicas ficam frágeis, instalando-se, no lugar das certezas, muitas dúvidas. Dessa forma, os questionamentos surgiam e tornavam-se diários em nossa prática pedagógica. E acredito que muitos outros professores também são tomados, quase que diariamente, por questões relacionadas ao processo de escolarização dessas crianças, por isso queremos contribuir com este estudo para dar corpo à essa discussão. Este trabalho é efeito da aposta, da suposição de que podemos nos mobilizar para a busca de alternativas se avançarmos com esse debate.

Os “porquês” decorrentes da nossa inserção nesse contexto de trabalho fizeram despertar o interesse por compreender não apenas os aspectos operacionais, como também os aspectos subjetivos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita e suas implicações para a construção da subjetividade e para sua inserção como sujeito na sociedade e participante do laço social.

Uma educação para o sujeito por intermédio da mediação implicada nas relações é o que propomos. As experiências vividas com o outro semelhante e com o Outro da escrita poderão oferecer as trocas necessárias ao estabelecimento do laço social pela criança, levando-a a ocupar

uma nova posição diante da família, da escola e da sociedade. Entendemos que essa é a principal contribuição de nossa pesquisa.

Diante desse cenário, propomos:

OBJETIVOS DE PESQUISA

Objetivo geral: Investigar, à luz de alguns operadores teóricos da psicanálise, o processo de aquisição da linguagem escrita da criança com diagnóstico de autismo e seus efeitos na subjetivação desses sujeitos.

Objetivos específicos:

- a) Descrever e analisar aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança autista na sala de aula e em outros espaços da escola;
- b) Analisar o processo de aquisição da linguagem escrita da criança com diagnóstico de autismo;
- c) Refletir sobre o processo de inclusão escolar de crianças com diagnóstico de autismo.

Considerando a finalidade da pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa, que se desenvolverá por meio de um estudo de caso. A análise dos dados será fundamentada nos pressupostos da teoria psicanalítica e nas elaborações sobre o papel do outro e da linguagem na constituição do sujeito autista.

Inicialmente, contextualizamos a escolha pelo tema e apresentamos alguns caminhos já percorridos por diferentes pesquisadores, sustentados pela psicanálise, sobre a produção da escrita alfabética e suas implicações na estrutura do autismo, procurando destacar os resultados das pesquisas analisadas e as possíveis aproximações com o nosso tema.

No primeiro capítulo, apresentamos o tema da inclusão escolar tal como é tratada nos documentos legais com seu movimento em torno da obrigatoriedade e, logo depois, tomamos a psicanálise como referência para analisar a questão.

No segundo capítulo, abordamos as considerações da psicanálise sobre a constituição do sujeito para, em seguida, situar a discussão no campo do autismo.

No terceiro capítulo, tratamos da origem da escrita e seu lugar na cultura, da concepção de escrita sustentada pela escola e, em seguida, discutimos a escrita inconsciente e a escrita alfabética. Nesse ponto, apresentamos a escrita alfabética do ponto de vista da psicanálise que,

ao sugerir uma escolarização centrada no sujeito, propõe o trabalho com a escrita como uma ferramenta de subjetivação e inclusão.

No quarto capítulo, abordamos a metodologia baseada no estudo de caso como alternativa para a investigação.

No quinto capítulo, apresentamos o Estudo de Caso e analisamos as questões que emergiram das produções do aluno e que dizem respeito à relação estabelecida entre a aquisição da escrita e a constituição subjetiva.

Para finalizar, retomamos as principais questões que suscitaram e conduziram nossa pesquisa, localizando os avanços e desafios na escolarização e inclusão da criança com diagnóstico de autismo.

CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO: MARCOS LEGAIS E PERSPECTIVAS DA PSICANÁLISE

O debate em torno da inclusão ganha corpo a partir da década de 1990 e ocupa um lugar importante nas discussões políticas e sociais. Nesse momento, a conversa em torno das políticas inclusivas, alavancadas pelos movimentos de direitos humanos, não se limitou apenas ao campo educacional, mas referiu-se também às mais diversas situações de exclusão vivenciadas por uma parcela da população.

O termo inclusão tem sua origem ligada aos movimentos de desmontagem do modelo psiquiátrico manicomial. De acordo com Coutinho e Aversa (2005) “[...] os movimentos de inclusão escolar nascem como uma extensão do movimento antimanicomial que, se para os adultos representou a queda dos muros dos hospitais psiquiátricos e o esforço de circulação social, para as crianças representou a possibilidade de escolarização regular” (COUTINHO e AVERSA, 2005, p. 36). A esse propósito, Jerusalinsky destaca que:

[...] a escola é um lugar para entrar e sair, é um 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. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. (JERUSALINSKY, 1997, p. 91).

Segundo Mendes (2006):

Os movimentos sociais pelos direitos humanos [...] conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (MENDES, 2006, p. 388).

Para além dos argumentos morais e da garantia no ordenamento jurídico, encontramos na literatura especializada diversas perspectivas teóricas que apontam a relevância e os benefícios da escolarização para as crianças incluídas. A perspectiva sociológica destaca que é a partir da relação com o outro que a criança constrói sua identidade social, portanto, a convivência com os pares é fundamental. Na psicologia do desenvolvimento, os autores garantem que a base da construção do indivíduo é a interação social, pois é nesse contexto das

relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento de si e do outro (LERNER, 2013).

A analisar o fenômeno a partir da psicanálise, Kupfer (2013, p. 91), aponta como a inclusão pode beneficiar as crianças com entraves estruturais na constituição psíquica. Para a autora a escola é o lugar social de toda criança e oferece para elas mais do que a chance de aprender. A ida à escola pode ter um efeito terapêutico na medida em que “oferece à criança as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder” e ter uma nova chance de refazer seus laços com os outros.

Rahme (2010) em um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar, compartilha dessa posição ao afirmar que a convivência entre as crianças estabelece formas de laço social, e acrescenta “estar na escola e compartilhar espaços de convivência comum podem significar a vivência de uma experiência intersubjetiva importante” (RAHME, 2010, p. 397).

A educação especial foi incluída na política educacional brasileira no final da década de 50 e sua situação atual é consequência de todo um percurso histórico estabelecido por leis, decretos, diretrizes e demais documentos formalizados e voltados para a educação em geral.

Esses desenvolvimentos legais marcaram os rumos para o atendimento escolar de alunos com deficiência, mas somente a partir dos anos 90 é que o Brasil intensifica suas ações visando a construção de uma educação inclusiva, e, desde então, temos presenciado um cenário de grandes desafios e questionamentos na política educacional. Seus benefícios, mas também os impasses e dificuldades envolvidos, alimentam os debates acerca desse trabalho tão complexo.

Embora os processos referentes ao acesso à educação escolar para pessoas com necessidades específicas sejam precedidos por relevantes antecedentes históricos, abordaremos para nossa análise alguns documentos que se sucederam à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e a Declaração de Salamanca que, do ponto de vista jurídico, constituem as bases legais para o desenvolvimento das ações e políticas públicas de inclusão escolar. Esses documentos tornaram-se referências nas discussões sobre o direito à educação escolar.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), implementou um plano de ação que tem como principal objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, reafirmando que:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. [...] A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação. [...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção

especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. [...] É preciso universalizar o acesso à educação e promover a equidade. (BRASIL, 1990, p. 01-10).

A Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial (1994) influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais e tornou-se uma referência importante no debate que se estabeleceu em torno de uma educação inclusiva, situando a escola como ambiente de promoção da convivência entre as crianças consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais. A escola como um espaço no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, como ressaltado em suas diretrizes:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (BRASIL, 1994, p. 05).

Portanto, a declaração reforça a tendência de que todas as crianças devem estudar em escolas comuns. E além disso, observa que é preciso reconhecer que as diferenças individuais encontradas nas escolas são inerentes aos seres humanos.

No Brasil, os compromissos proclamados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos e pela Declaração de Salamanca, das quais nos tornamos um dos países signatários, suscitaram um intenso debate e orientaram a elaboração de outras normatizações, oficializadas no âmbito nacional, ditando os rumos das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

A Constituição Federal (1988) já havia estabelecido em seu artigo 208 que o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades específicas deveria ser oferecido, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reitera a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos portadores de necessidades especiais, preconizando que os professores devem ter formação adequada para atendimento especializado e serem capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns. Além

disso, assegura aos estudantes recursos educativos específicos para atender às suas necessidades.

A partir desse contexto, outras bases legais, como leis, decretos e resoluções, foram instituídas na tentativa de fortalecer o processo de inclusão escolar e as práticas educacionais inclusivas. Dentre essas regulamentações encontramos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que norteia atualmente as práticas inclusivas nas escolas brasileiras. De acordo com a política proposta, a educação inclusiva caracteriza-se por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas desenvolvidas para assegurar o direito de todos dividirem o espaço comum da escola. A política recupera e indica como público-alvo: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com o documento, consideram-se alunos com deficiência aquele que tem

[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p. 11).

Como podemos perceber, as crianças com autismo compõem o público alvo dessa política inclusiva, no entanto, apesar da garantia do direito à inclusão, foi somente com a publicação do autismo como deficiência, para efeitos legais, que eles receberam maior atenção e foram introduzidos de verdade no cenário da inclusão (PIMENTA, 2019).

Essa condição foi estabelecida na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo – Lei 12.764/12, mais conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo. Para todos os efeitos legais, nesse documento, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência. Segundo Pimenta (2019) apesar das discussões em torno da questão de se considerar o autismo como deficiência ou não, o objetivo e relevância da lei remete aos direitos legais adquiridos e assegurados para esse grupo com o seu advento: o direito ao diagnóstico e tratamento precoce, direito aos serviços de saúde com acompanhamento multidisciplinar, o acesso e a garantia da educação em escolas regulares e ao atendimento especializado, ao ensino profissionalizante, acesso aos serviços de assistência social e ao mercado de trabalho, dentre outros.

A autora ressalta os benefícios aos quais esses sujeitos puderam ter acesso e como muitas de suas necessidades foram atendidas por meio das prerrogativas legais. No entanto, faz

um alerta sobre o risco de o autismo ser tomado como pertencente ao campo das deficiências, ao nos esquecermos que a lei trouxe tal denominação apenas para efeitos legais. “A implicação trazida por tal lapso eclipsa o entendimento de que se trata de um modo particular de estar no mundo, e não deficiente. Uma maneira de apreender e de pensar” (PIMENTA, 2019, p.17).

Outro documento importante no contexto brasileiro, que também contempla as pessoas com TEA, é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI/2015. Ela traz avanços significativos em relação à inclusão social e, no que se refere especificamente ao campo da educação, apresenta medidas que visam assegurar a inclusão em todos os níveis de ensino e destaca a importância de se estar atento às singularidades de cada estudante.

É importante destacar que recentemente foi lançada a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), cujo principal objetivo é ampliar os atendimentos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação em todo o país. No entanto, esse novo decreto tem gerado muitas preocupações e suscitado algumas discussões. Representantes da educação, das famílias, dos direitos humanos e de outras entidades ligadas à educação inclusiva, consideraram que as medidas instituídas no novo decreto são discriminatórias e atacam o paradigma da educação inclusiva, na medida em que propõe o retorno das escolas e classes especializadas, segregando e isolando os sujeitos a partir de uma classificação nosográfica. Entendem que o novo decreto vem caracterizar uma prática de educação especial articulada com uma prática segregativa, constituindo, portanto, um retrocesso no movimento da educação inclusiva.

Tal decreto foi submetido à apreciação judicial no Supremo Tribunal Federal e seus efeitos foram suspensos em 1º de dezembro de 2020. Nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, o Supremo Tribunal Federal realizou uma audiência pública sobre a ação com representantes de diversas organizações para discutir a questão, portanto, até o momento, o decreto continua com seus efeitos suspensos.

No contexto da política educacional do Distrito Federal, a inclusão escolar ganhou espaço e vem apresentando avanços importantes. Ao dispor sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino, a Lei 3.218/03, determina “o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança” (DISTRITO FEDERAL, 2003, p.01).

Em 2010, a Secretaria de Estado de Educação lança a Orientação Pedagógica de Educação Especial, destinada a fornecer informações e diretrizes na organização das ações pedagógicas para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, segundo o documento, fica garantido a esses alunos, o acesso, a participação e condições adequadas de aprendizagem, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular.

A aprovação do Plano Distrital de Educação em 2015, representou mais um avanço em termos de políticas públicas inclusivas. O Plano reafirma orientações provenientes de outros documentos ao apresentar como uma de suas diretrizes a universalização do atendimento educacional, inclusive no sistema regular de ensino, promovendo a inclusão escolar de todos os alunos com necessidades específicas. Dentre as várias metas previstas, o Plano estabeleceu como meta quatro a ser alcançada:

Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.22).

Outra iniciativa importante para assegurar a acessibilidade e participação das pessoas com necessidades específicas no âmbito social escolar, foi a Lei 6637/20, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal. A Lei dispõe no capítulo IV, capítulo referente à educação, que “fica assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, como meio de efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (DISTRITO FEDERA, 2020, np).

Apesar desses diversos documentos brasileiros e distritais trazerem à tona princípios dos direitos humanos, apresentando como prioridade uma educação que respeita e valoriza a diversidade, promove a equidade, afirmando a importância da inclusão de alunos com deficiências na escola regular e suas oportunidades de aprendizagem, o nosso país, como tantos outros, não fugiu ao processo de classificação, segregação e integração das pessoas a partir de um padrão de normalidade instituído socialmente. Esse cenário demonstra que pouco se avançou no que diz respeito às vicissitudes do processo de inclusão escolar para o aluno com necessidades especiais.

No caso das crianças com diagnóstico de autismo, observamos que as dificuldades de comunicação e interação somam-se à outras barreiras já existentes. Garantir o acesso e a permanência dessas crianças na escola não garante a inclusão. Faltam aspectos básicos para garantir não apenas que entrem e permaneçam na escola, mas que tenham acesso de fato às aprendizagens próprias do universo escolar. Para Milmann (2017) incluir tem a ver com construir laços e introduzir a criança na linguagem e na cultura, aumentando suas possibilidades de linguagem. “Na escola, introduzem-se novas linguagens: a música, a dança, as artes em geral e, em destaque, a linguagem escrita como vias alternativas para o sujeito fazer laço ao social” (MILMANN, 2017, p. 224). Portanto, não se restringe a uma questão de acesso, não é uma medida administrativo-legal, mas uma mudança de perspectiva educacional atenta às diferenças.

Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2009) enfatiza que uma educação verdadeiramente para todos e, que, portanto, promove uma inclusão escolar efetiva, não se alicerça somente nos pressupostos da acessibilidade, permanência e aprendizagem, mas é preciso estarmos atentos a um outro aspecto do processo inclusivo, a participação, que se produz a partir da atenção dada

[...] as particularidades da prática com esses alunos – EDUCAR (fazendo com que a noção de espaço de Lei da escola e de socialização se instale), SIGNIFICAR (emprestando sentido às suas singulares construções de linguagem e aprendizagem) e ARMAR ENLACE SOCIAL (marcando, sempre que possível com a palavra, a aproximação do aluno com o social) (RODRIGUES, 2009, p.41).

Portanto, os pressupostos inclusivos buscam garantir igualdade para todos, o que pressupõe romper com os moldes das práticas excludentes e reorganizar o fazer pedagógico para que todos os alunos possam participar e aprender de verdade.

As mudanças iniciais nas escolas, como o aumento de matrículas, formação de professores e algumas adaptações curriculares não foram suficientes. Notamos que as transformações mais significativas em direção à inclusão, transformações nos modos de ser e ensinar, não aconteceram com o ingresso desses alunos na escola regular. Mesmo diante do discurso da inclusão, os pressupostos da escola continuam baseando-se num desejo de adaptação e homogeneização, pautados em padrões de normalidade.

É por isso que o tema da inclusão escolar, desde a sua implementação, tem sido alvo de vários estudos, pesquisas e debates que apontam suas limitações, impasses e seus efeitos para educadores e alunos, constituindo-se em “um campo repleto de paradoxos e impasses difíceis de manejar” (VOLTOLINI, 2005, p.150).

Segundo Lerner (2013), por estar centrada no sujeito e na função subjetivante da educação, a psicanálise teve um papel preponderante nessa vertente crítica, ao apontar para a complexidade da questão.

Partindo da análise do discurso segundo o qual “todas as crianças são iguais perante a lei” e em consonância com a perspectiva discutida pela psicanálise, Kupfer (2005, p.17) localiza na defesa incondicional da inclusão escolar de crianças pelo menos dois problemas: [...] “a confusão que se instala quando aparece, ao lado da defesa da igualdade, a igualmente vigorosa defesa das diferenças entre as crianças e [...] o caráter absoluto com que se defende a inclusão: ela precisa ser feita a qualquer custo”.

A autora chama atenção para o fato de que há um preconceito social a respeito da diferença e que elas não são tomadas como algo natural entre as crianças. Em decorrência disso, essas crianças que foram segregadas da vida escolar estão sendo agora colocadas para dentro da escola e, por suas características e comportamentos, correm o risco de serem novamente excluídas, mas agora dentro do sistema escolar. Um sistema que enfatiza as diferenças das crianças em detrimento de sua dimensão subjetiva. O segundo aspecto refere-se ao fato de que a proposta de inclusão escolar não deve se pautar apenas pela via política, com a inserção do aluno na escola a qualquer preço, mas considerar a singularidade de cada aluno e de todos os envolvidos no processo (KUPFER, 2005).

Freitas (2005) destaca que, para a psicanálise, a educação inclusiva está para além do direito e do cumprimento da lei que ordena que todas as crianças estejam na escola e acrescenta que, “Quando pensamos na estrada de alguma criança numa escola, [...] pensamos na escola como lugar subjetivante das crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação” (p.122).

No mesmo sentido, Rahme (2014) afirma que a proposta de educação inclusiva vista pela psicanálise questiona visões que pretendem abordá-la apenas como um projeto a ser implementado do modo mais prescritivo e objetivo possível, sem considerar os limites e contradições intrínsecos a suas intenções. A autora ainda acrescenta que “se o sujeito traz em si sua própria diferença, sua singularidade, a adoção de qualquer medida voltada para sua normalização ou para sua inserção a qualquer custo no dispositivo escolar mereceria ser, assim, mais bem problematizada” (RAHME, 2014, p.231).

Dessa forma, somente a articulação restrita das políticas públicas sem a discussão das reais necessidades desses estudantes nas atividades vivenciadas pelo grupo de uma sala regular e de mudanças que possibilitem novas alternativas de trabalho, será difícil acompanhar e

entender o movimento sobre a inclusão. É necessário mais do que uma reformulação de espaço físico e preparação de professores para efetivação do processo inclusivo, apontando, portanto, que “a reformulação da escola para incluir os excluídos precisa ser uma revolução que a ponha do avesso em sua razão de existir, em seu ideário político-ideológico” (KUPFER; PETRI, 2000, p.112).

A inclusão de crianças com diagnóstico de autismo impõe às escolas importantes desafios. O processo de saída delas das escolas ou classes especiais para as salas de aula regulares significa não apenas uma busca para que essa criança ocupe um lugar na escola, mas, sobretudo, uma oportunidade de retomada do seu desenvolvimento subjetivo a partir da convivência no ambiente escolar, na medida em que se ampliam suas possibilidades de circulação. Apesar dos desafios e impasses no processo de inclusão escolar, Kupfer e Petri (2000), tendo como referência os efeitos da inclusão para a questão do laço social, destacam que mesmo a escola que ainda não sofreu grandes mudanças terá uma função muito importante na vida dessas crianças, lembrando que:

Viver com os outros é o que constitui e tece de modo estrutural a teia e o tecido de um sujeito. Se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo mais uma vez à trama social. Ao meio da rua, às escolas (KUPFER e PETRI, 2000, p. 05).

Portanto, incluir uma criança com diagnóstico de autismo, a partir dessa compreensão, é uma tentativa de fazer com que ela retome sua estruturação subjetiva e progrida nas suas relações com o outro, que é justamente a sua maior dificuldade. E por isso, Bastos e Kupfer (2010) afirmam que a inclusão dos professores é fundamental para que se realize um trabalho de inclusão escolar, pois eles são uma das ferramentas mais importantes na sustentação desse lugar social que se pretende oferecer à criança. Além da função pedagógica, a inclusão coloca uma outra aos professores: produzir enlace.

No entanto, para que o professor sustente essa posição e tenha a possibilidade de traçar caminhos e investir na inclusão é necessário manejar certos receios e promover um deslocamento: deixar de se prender em seus temores frente ao desconhecido, ao estranho, suportando o encontro com o diferente e se abrindo aos questionamentos, as dúvidas e as incertezas. A realidade da inclusão coloca em pauta uma questão muito mais ampla do que apenas o imperativo do cumprimento da lei que exige que toda criança esteja na escola.

Entendemos que só é possível pensar a inclusão a partir do momento em que começarmos a pensar sobre os nossos limites, reconhecermos que somos sujeitos barrados, que

não podemos tudo. Portanto, trata-se de reconhecermos que não somos completos e isso nos ajudará a suportarmos a falta do outro, recuando na tentativa de encontrar caminhos para corrigi-los.

Acreditamos que boa parte dos impasses vividos pelos professores no trabalho de inclusão vem do fato de estarem completamente presos a um ideal de inclusão e à ideia de que a inclusão é um pedido de socorro. Há no imaginário do professor certa demanda de cuidado em relação às crianças em situação de inclusão. Nesse caso parece que a condição subjetiva da criança configura um desamparo, no sentido de procura de ajuda, com consequências expressas na sua relação com o professor. Essa relação põe um problema para ser lido: a inclusão é vista como uma política por demanda de amparo e que, enquanto política do cuidado, situa o professor como aquele que pode responder pelo que falta à criança e resolver seus problemas inserindo-a na normalidade.

No texto “Projeto para uma psicologia científica” Freud (1895), conforme já evidenciamos, diz que, ao nascer, o ser humano em condição de prematuridade precisa da ajuda do outro para promover a ação específica de que necessita para sua sobrevivência, e que, por isso, encontra-se em uma situação de desamparo, ou seja, “é no fato de o bebê precisar da ajuda de um outro que reside o desamparo primordial”. Em outros momentos do seu pensamento Freud aborda a questão do desamparo de um modo diferente. A diferença na abordagem reside no fato de que o sentimento de desamparo vivido pelo bebê era considerado uma imaturidade do ser humano e seria ultrapassável com o seu desenvolvimento. O que muda é sua posição a respeito da superação do desamparo, que passa a ser compreendido como uma condição que acompanha o sujeito por toda a sua existência frente às demandas da sociedade. (FORTES, 2008 *apud* RESSTEL, 2015, p.93).

A ideia de que o desamparo é estrutural e próprio da vida humana - o desamparo infantil, a experiência da angústia, da falta, a ausência de proteção vinda do outro - é discutida por Birman (1999), ao problematizar acerca da diferença entre a palavra e o conceito de desamparo no discurso freudiano. Nesse texto, além de enfatizar que a palavra e o conceito de desamparo não querem dizer a mesma coisa, ele procura demonstrar que o que está por trás das relações que se estabelecem no laço social é a situação de desamparo, dada nossa dependência do outro ao longo da vida. Assim, a partir da análise da teoria das pulsões em Freud (1915), ressalta-se que “o sujeito se constitui pelo trabalho do outro, pela mediação de uma dependência da qual jamais se libertará” (BIRMAN, 1999, p.25).

Nesse mesmo sentido, Legnani (2020, p.8) afirma que o desamparo é nosso único sentimento comum, visto que se trata de uma condição inerente à existência humana, “(...) uma experiência fundante do ser humano, a marca da passagem da natureza para cultura, ao mesmo tempo, uma experiência que se relança de forma contínua nos laços sociais”.

O que se lança aqui, portanto, a partir da problematização da concepção de desamparo desses autores, é a possibilidade de pensarmos a emergência da angústia no campo educacional, especialmente quando falamos do movimento complexo da inclusão e das relações dentro da escola, que mantêm estreita relação com os processos de subjetivação e, portanto, com o desamparo. É da compreensão de que “é da apropriação do desamparo, do comum que nos habita” (LEGNANI, 2020, p.11), que é possível apontarmos saídas para a angústia que se instala na escola diante do incremento da inclusão.

É por isso que sugerimos pensar a inclusão, partindo-se do conceito de desamparo estrutural proposto pela psicanálise. Se considerarmos o desamparo como resultado da nossa incompletude, certamente aumentará a possibilidade de abertura para o novo, a consideração e o respeito pela diversidade. Pensamos que é na travessia desse desamparo, e não no ideal de reparar o que falta no outro, que podemos, com o movimento da inclusão, alcançar esses alunos.

[...] talvez “o sucesso da inclusão” esteja exatamente nos interstícios, nas vacâncias, erros e ensaios das escolas comuns, nas salas de aulas comuns e, claro, na implicação dos professores comuns, com seus mundanos erros e saberes insabidos, no sentido de um comprometimento subjetivo não anônimo no laço educativo (SICA, 2021, p.247).

Para a autora, pensar o processo de inclusão envolve refletir sobre essa posição incerta ocupada por todo professor no encontro com as crianças na escola, uma posição de que não sabe tudo sobre si mesmo e que dá testemunho das suas próprias limitações.

Avançando um pouco mais a reflexão sobre as questões que envolvem a inclusão, localizamos no texto *O mal-estar na civilização* (FREUD, 1930) mais uma contribuição de Freud que pode nos ajudar a analisar os dilemas que atingem os professores nas suas experiências com as práticas educativas inclusivas.

Nesse texto, Freud (1930) fala sobre como a construção pacífica da civilização coloca os indivíduos diante de um mal-estar decorrente da impossibilidade de satisfazer plenamente seus instintos, pois precisa renunciar a eles em nome das regras sociais impostas pela vida em sociedade. Esse mal-estar ao qual Freud faz alusão refere-se a um sofrimento que pode se manifestar por meio de uma patologia ou não. Uma das origens dele é o relacionamento entre os homens e senti-lo parece ser inevitável para aqueles que convivem em uma sociedade

civilizada, já que precisam seguir as regras que regulam e orientam o convívio social. “A tentativa de adequação individual às regras causa sofrimento na medida em que é necessário abrir mão de uma parcela de satisfação em benefício de um bem almejado para o grupo” (SANTOS, 2020, p.130). Todo indivíduo experimenta esse mal-estar da não satisfação pulsional plena, pois ele é inerente às relações humanas, de modo que nunca será superado, acompanhará o sujeito por toda sua vida.

Como era de se esperar, esses dilemas que atingem a sociedade também chegam ao campo da educação. Podemos dizer que muito frequentemente testemunhamos a presença de um mal-estar na escola de um modo geral, sobretudo quando se trata de questões relacionadas ao paradigma da educação inclusiva. O mal-estar evidencia-se através das angústias relatadas pelos professores diante do desconforto, do sentimento de impotência e do despreparo no encontro com a criança que apresenta alguma deficiência ou transtorno (VOLTOLINI, 2015).

O mal-estar do professor consiste em perceber que ele não encontrou aquele aluno construído no seu imaginário, o ideal de aluno ditado pela pedagogia hegemônica, mas sim, um aluno real, muito diferente daquele construído imaginariamente. Vasques (2007) chama nossa atenção para esse fato ressaltando que professores e escolas parecem não reconhecer as construções subjetivas do aluno em situação de inclusão, justamente porque se encontram afastados do ideal educacional. Essa ausência de reconhecimento torna problemática a inscrição como sujeito tanto para o professor, quanto para o aluno.

Além disso, as certezas pedagógicas que sustentavam a prática educativa são postas em discussão, tendo em vista que tais práticas não operam nessas crianças conforme o esperado. Isso acaba gerando uma certa frustração no professor por se achar incapacitado para trabalhar com esses alunos.

Dessa forma, pensar a inclusão escolar dessas crianças vai muito além da implementação de leis, criação de novos métodos ou mudanças no currículo. É preciso refletir sobre a concepção que se estabelece a respeito da educação, para que se possa considerar as singularidades dos sujeitos envolvidos.

A inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica evoca a suspensão das explicações simplistas e a necessidade de construir instrumentos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais [...] assumir que nosso conhecimento é limitado e colocarnos no lugar de quem não sabe tudo do outro, porque nosso aluno não é óbvio, não é uma obra clara, é sempre um desafio (VASQUES, 2007, p.5-8).

Para fazer face aos desafios enfrentados pelos professores envolvidos no processo de escolarização dessas crianças, a psicanálise propõe uma educação para o sujeito, pensando o processo de inclusão a partir da diversidade, do reconhecimento da singularidade de cada aluno.

A ideia é de uma inclusão escolar que considere as características e o percurso de cada sujeito e que esteja atenta às dificuldades subjetivas da criança, tendo em vista que a escola, ao se reposicionar, pode se constituir em um espaço que abre caminho para processos de subjetivação. Com esse enfoque, abordaremos, no próximo capítulo, alguns pontos referentes à constituição do sujeito, questão importante para pensarmos a escolarização da criança com diagnóstico de autismo, por sua particular relação com o campo da linguagem.

CAPÍTULO 2 – CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: O QUE FALHA NO AUTISMO

2.1 Como se constitui o sujeito

É comum pensar que a criança irá se desenvolver e tornar-se sujeito à medida que seu corpo biológico amadurece e cresce. Para a psicanálise, o processo de constituição do sujeito não é dado naturalmente, mas se constitui na relação com o Outro.

A teoria elaborada pela psicanálise sobre a constituição do sujeito se distancia dessa lógica da maturação fisiológica, apresentando uma concepção do processo de constituição subjetiva muito distinta daquela construída pela teoria desenvolvimentista. Para a psicanálise, o sujeito não se desenvolve, portanto, não se constrói, nem nasce sujeito, mas uma subjetividade se instala a partir do Outro e pela garantia de algumas condições originárias vivenciadas pela criança. Lacan (1964, p. 325) assinala a esse respeito “que o Outro seja para o sujeito o lugar de sua causa significativa não faz aqui senão motivar a razão pela qual nenhum sujeito pode ser causa de si”.

Isso implica dizer que para a psicanálise o sujeito se constitui a partir da sua relação com o Outro que promove o encontro entre o organismo do bebê e a linguagem. E são as vicissitudes, as condições desse processo de constituição subjetiva que sustentam e determinam o funcionamento de cada sujeito no decorrer da vida.

Antes de considerar o processo de constituição do sujeito é importante destacar que a noção de sujeito presente nas concepções e teorias pedagógicas atuais não coincidem com a concepção de sujeito que se inscreve na psicanálise. O sujeito de que fala a psicanálise não é o sujeito com denominação de uma pessoa ou indivíduo, mas o sujeito do inconsciente, efeito da estrutura da linguagem e do discurso. Portanto, trata-se de um sujeito que se constitui a partir da sua entrada no campo da linguagem, do significante, percurso possível através dos aspectos relacionais que se estabelecem entre o bebê e aqueles que lhe prestam os primeiros cuidados.

É a partir dessa leitura construída pela psicanálise que iremos nos deter para abordarmos a constituição subjetiva da criança, levando em consideração as particularidades em casos de autismo, elaboração central para os apontamentos da nossa hipótese de pesquisa.

Segundo Bernardino (2006), a linguagem é a estrutura a partir da qual um ser humano pode se tornar um sujeito falante e desejante. E para sua constituição como sujeito falante e desejante, necessita da presença efetiva de um Outro que possa convocá-lo, inseri-lo no

universo simbólico¹¹ antes mesmo que ele, o bebê humano, tenha tomado a palavra enquanto tal.

Quando o bebê nasce ele é somente um corpo orgânico. Coriat (1999) recorre a Lacan para conceituar o *infans* como sendo ainda uma “libra de carne”, puro objeto no real, pois ainda não entrou em relação com o significante, seu corpo ainda não foi marcado pela linguagem e, para se constituir em um ser pertencente à espécie humana, adquirindo as significações e convertendo o que era antes puro biológico em humano, ele precisa da presença de um outro que irá fornecê-lo as condições para que possa constituir-se enquanto sujeito.

Dessa forma, a constituição subjetiva inclui o outro na relação com o bebê, pois esse, em estado de total desamparo, precisa ser acolhido e depende da atenção do outro que dele cuida e transmite as leis da linguagem, humanizando-o. É nessa relação, no contato com o outro (Outro) que se dá, ou não (como no caso do autismo), o nascimento do sujeito.

Para situar a origem desse sujeito e o percurso que conduz à sua entrada no campo da linguagem, retomaremos a discussão apresentada por Freud (1895), no seu texto “Projeto para uma psicologia científica”, sobre a primeira experiência de satisfação vivenciada pelo bebê na relação com um Outro que dele se ocupa. Ou seja, retomaremos ao que acontece com o bebê após o nascimento.

Segundo Freud (1895), ao nascer, o bebê humano por sua condição de prematuridade, encontra-se em um estado de desamparo. Nessa condição, o bebê precisa, desde o início, de alguém que possa suprir suas necessidades. Diante do surgimento de uma situação de desconforto ou de uma necessidade física qualquer, como fome ou frio, o bebê reage por meio de uma descarga e, então, chora ou grita. No entanto, esse choro ou esse grito não produz alívio no bebê, e é necessário que seu cuidador intervenha com uma ação específica para ajudá-lo a sair da situação de desamparo em que se encontra. Uma vez feita a ação, o organismo desamparado pode vivenciar uma experiência de satisfação, uma vez que agora o estímulo que lhe causava desprazer foi removido.

Assim, é após a intervenção do outro cuidador que o bebê realiza no interior do seu corpo a atividade necessária para remover a tensão, constituindo o que Freud (1895) chama de primeira experiência de satisfação. Mas, além do registro da experiência de satisfação, é necessário que o grito seja interpretado e transformado em uma demanda dirigida ao Outro, adquirindo uma função comunicativa. Esse elemento antecipa no bebê um sujeito, abrindo caminho para sua entrada no campo da linguagem.

¹¹ Na formulação lacaniana dos três registros, o simbólico é o campo da linguagem, a rede na qual o sujeito se encontra tecido desde antes de nascer (Bastos, 2012, p. 87).

Como podemos observar na citação abaixo, para Catão (2009):

O grito do bebê tem a função de fazer signo para o Outro materno. Ele significa algo para ela. Ao considerar o *grito* do bebê como *apelo* que lhe é dirigido e empreender uma *ação específica*, esse agente da maternagem inscreve o organismo no campo da linguagem, inscreve o bebê no mundo da fala. Desse modo, as necessidades do bebê vão se constituindo em *demandas* endereçadas ao Outro primordial. O grito abre o acesso do sujeito ao campo do Outro e sua primeira inscrição se dá através da *experiência de satisfação*, isto é: a descarga de tensão consequente à oferta pelo outro (Outro) do objeto que satisfaz. Essa satisfação, porém, é restrita ao objeto da necessidade. Inicia-se, aqui, a inscrição de uma memória que irá relacionar o grito, o objeto trazido pelo Outro materno e a satisfação (CATÃO, 2009, p. 55-56: grifos do autor).

Segundo a autora, podemos dizer que “o grito inaugura a função simbólica na criança” (p.56). O grito é a primeira mensagem do bebê ao outro, sendo que ela só é mensagem porque alguém lhe atribui esse estatuto. A mãe o interpreta como um pedido dirigido a ela e o responde de forma imediata. Nesse momento, “ela traduz em palavras as ações da criança e traduz em ações suas próprias palavras” (p.57). E assim, faz retornar para o bebê a mensagem vinda do Outro cuidador. No autismo, não há o retorno de uma mensagem significativa. De acordo com Catão (2009), o que retorna são os barulhos reais, sem nenhuma significação. Assim, se a voz da mãe, produto da linguagem que afeta o corpo da criança, não produz o efeito de mensagem, pode causar entraves para a constituição subjetiva, como ocorre, a partir desse ponto de vista, no autismo.

Essa primeira experiência, ou vivência de satisfação descrita por Freud (1895), deixa marcas no bebê, são as chamadas marcas mnêmicas. Essas marcas irão fundar o campo dos registros psíquicos dele. Os registros são decorrentes das experiências do(a) filho(a) nas interações estabelecidas com a mãe ali nos primeiros meses de vida. O psíquico vai pouco a pouco registrando as experiências que o bebê vive na relação com o Outro e construindo sentidos para essas vivências. Sobre essa questão, Laznik (2011) diz que nos casos de autismo há uma elisão relacionada aos primeiros traços mnêmicos, um desaparecimento desses traços que não se fixam como marcas. Para a autora o fechamento autístico é um exemplo desse mecanismo.

No que diz respeito à função materna na constituição subjetiva do bebê, Kupfer (2013) assinala que:

No exercício dessa função [função materna], uma mãe sustenta para seu bebê o lugar de Outro primordial. Impelida pelo desejo, antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que virá a instalar-se justamente porque foi suposta. Desenhará com seu olhar, seu gesto, com suas palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê (KUPFER, 2013, p.49).

Assim, ao ver no corpo do bebê o que ainda não está lá, supondo um sujeito constituído, ao emprestar-lhe sua voz, ao depositar nele seu olhar, seu cuidado, a mãe oferece à criança a possibilidade de ingressar no universo da linguagem. De acordo com Laznik (2013), o olhar dos pais é fundador do corpo da criança. E neste caso, o olhar não se refere à visão. Os pais veem não o que está ali, mas um vir a ser, supõem um sujeito no bebê e isso justifica o fato da mãe considerar o grito como um apelo.

O mundo que um bebê encontra ao nascer é um lugar estruturado, constituído por palavras, pela cultura, pela sociedade, um mundo de linguagem que o espera. Há demandas e desejos que são dirigidos ao bebê muito antes do seu nascimento, há um lugar preparado pelas expectativas dos pais, que aos poucos vai se configurando como sendo o lugar próprio destinado a este ser que, ao nascer, ocupa esse lugar na família (ELIA, 2010). É exatamente nesse lugar em que é antecipada, onde é esperada, que vem a nascer a criança. No texto “Três ensaios sobre a sexualidade”, Freud (1905), particularmente em relação aos fundamentos do sujeito, descreve que o que faz com que a criança venha a se tornar sujeito é que ela deseja (BERNARDINO, 2006). E deseja porque alguém a desejou, transmitiu um desejo de existência e a antecipou como sujeito desejante. O bebê é, portanto, convocado a participar da continuidade de uma determinada história, a fazer parte deste universo de linguagem no qual foi introduzido (BERNARDINO, 2006).

Antes mesmo do seu nascimento, quando o bebê é desejado e sonhado, ele já existe na fantasia dos pais, que falam dele e lhe atribuem significantes e significados. Antes de falar, é falado. É esse outro quem vai nomeando o bebê, diz como e quem ele é. Bernardino (2006, p. 25) diz que “enquanto não encontra seu próprio sentido, ao bebê resta corresponder ao sentido que lhe dão, ao lugar que recebe, pois, se não o ocupar, não haverá referência alguma para ele, não encontrará significado algum para si mesmo, já que não o herda junto com sua carga genética”.

Assim, é no contato com o outro, que lhe atribui um sentido antecipando-o enquanto sujeito, que podemos ver nascer um sujeito. O sujeito, causado pelo discurso, só existe em consequência dele e da linguagem, portanto, nas palavras de Kupfer (2010, p. 263), “só pode manifestar-se porque encontra na linguagem um substrato, um apoio, uma forma que o cria e permite seu advento. O sujeito precisa da palavra para existir e para dizer-se.” O sujeito nasce da e na linguagem e nesses modos de se fazer na linguagem podem ocorrer impasses. Para a autora, a criança pode tropeçar em sua passagem pela linguagem e isso levaria a uma interrupção em sua constituição de sujeito do inconsciente. A consequência disso seria uma

grande dificuldade de estar na linguagem e de dar sentido ao seu ser, o que parece ocorrer no autismo.

Jerusalinsky (2012) observa que há um fracasso da entrada na linguagem pelas crianças autistas. Segundo o autor, para que se opere a estrutura da linguagem é preciso que se estabeleça um ponto de encontro e de identificação entre a criança e o Outro primordial. No que diz respeito à identificação, ele faz referência ao estádio do espelho proposto por Lacan, que trataremos mais adiante.

Bernardino (2017), a partir de Lacan, aponta sobre a relação que existe entre os três registros do psiquismo: o Real, o Simbólico e o Imaginário na forma como o sujeito se constitui e se coloca no mundo, pois todo ser humano funciona de acordo com esses três registros. Segundo a autora, o registro real refere-se ao corpo biológico; o simbólico é a estrutura composta pelas regras, cultura, palavras; e o campo do imaginário, que tem a ver com as ilusões, as imagens e as significações.

Na concepção de Bastos (2015) o caso do autismo parece apontar para uma falha no enlaçamento desses três registros, com falhas nas dimensões simbólica (falta de significantes que demarquem a criança), real (não instalação dos circuitos pulsionais) e imaginária (não instauração da imagem especular). Nesse sentido, pontua que

[...] no autismo há disjunção entre corpo e linguagem, por não ser possível o enodamento entre o real corporal, o simbólico da língua e o imaginário que possibilita as significações. Portanto, o não encontro com as inscrições do desejo do outro no próprio corpo inviabiliza a encarnação do simbólico e o enlace corpo-linguagem. (BASTOS, 2015, p. 223)

De acordo com Bernardino (2017), o bebê entra na linguagem quando ele primeiro se deixa apropriar por essa estrutura, que marca seu corpo a partir das experiências prazerosas. Num segundo momento, essa estrutura vai sendo aos poucos introjetada por ele, havendo uma consonância entre o funcionamento dele e o funcionamento dessa estrutura que organiza o mundo. Trata-se do processo de constituição subjetiva denominado por Lacan (1961-62), pois um sujeito falante e desejante vai surgir daí.

Para avançarmos na direção da compreensão de como o sujeito se constitui, ou seja, de que maneira essa relação com o Outro, intermediada pela linguagem, estrutura o inconsciente e inscreve o sujeito no laço social, abordaremos as operações estruturantes do estádio do espelho, da alienação e separação e do circuito pulsional.

2.2 Estádio do Espelho

Freud (1895) aponta a importância do outro como única possibilidade de sobrevivência do recém-nascido e como aquele responsável por promover a inscrição do bebê na linguagem e na cultura, ao traduzir seu choro e oferecer-lhe todos os cuidados necessários. Lacan (1949) enfatiza que, para além dessas dimensões, o outro é fundamental para que o sujeito se constitua, ressaltando esse outro em sua dimensão imaginária e simbólica.

Em seu texto “O estágio do espelho como formador da função do eu” (1949), Lacan, assim como Freud, destaca que o recém-nascido tem seu organismo marcado pelos sinais de mal-estar e falta de coordenação motora nos primeiros meses de vida, e que, portanto, ele se experimenta como um corpo despedaçado, sem significação, de modo que as supostas unidade e identidade corporais precisam ser alcançadas, o que só é possível na relação com o Outro.

O estágio do espelho marca o momento em que a criança vê sua imagem no espelho e ali se reconhece pela primeira vez. Lacan explica que esse fato tem como função básica a construção da unidade corporal e do eu. É um momento central na estruturação do sujeito, pois marca a passagem de um corpo despedaçado e sem significação ao corpo unificado. Tal fenômeno vai ocorrer entre o sexto e o décimo oitavo mês de vida do bebê.

O estudo sobre o estágio do espelho desenvolvido por Lacan (1949), pretende demonstrar como se constitui a unidade imaginária do Eu, a partir da identificação com a imagem especular. Segundo o autor basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido de que o sujeito sofre uma transformação quando ele assume uma imagem. Lacan (1949) assinala a importância desse momento na constituição psíquica.

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de infans parecer-nos-á, pois, manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1949, p. 97).

Para Lacan (1949):

O estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante [...] o estágio do espelho inaugura, pela identificação com a imago do semelhante e pelo drama do ciúme primordial [...] a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas. (LACAN, 1949, p.101).

O estágio do espelho dá-se em três tempos: inicialmente o bebê humano, quando colocado diante do espelho, não se reconhece numa imagem e percebe a imagem do seu corpo como um outro real, ou seja, ao olhar para o espelho o que ele vê é uma outra criança, supõe que a imagem dela na verdade é de uma outra criança. Nessa fase a criança começa a se interessar por esse outro bebê e começa a trazer seus brinquedos para justamente interagir, brincar com ele. Lacan (1949) diz que aos poucos a criança vai percebendo uma realidade duplicada, tudo que tem do lado de cá, onde ela está, ela vai encontrar do lado de lá na realidade do espelho. No segundo tempo, a criança descobre que o outro do espelho não é um ser real, mas só uma imagem. No terceiro tempo, a criança descobre que não só se trata de uma imagem, mas a reconhece como sendo sua a imagem que vê, ou seja, percebe que aquela criança do espelho nada mais é do que ela. Isso só é possível com a mediação do adulto, pois este é o momento em que a criança tira seus olhos do espelho, se vira para o adulto que a segura e busca um sinal de confirmação do que percebe no espelho como assunção de uma imagem, da sua imagem. Nesse momento, aquele corpo fragmentado transforma-se numa imagem corporal unificada e a criança se prende a essa imagem.

Esta identificação primordial irá promover a estruturação do eu na medida em que o bebê percebe, nesta imagem, o seu corpo como uma unidade inteira e não mais um corpo despedaçado. Trata-se de uma conquista que é da ordem do registro imaginário¹², uma vez que ele se identifica a partir de uma imagem, na qual ele se reconhece. Identifica-se com o que o olhar da mãe lhe reflete. É a mãe que lhe diz que ele é aquela criança do espelho e que os outros o veem daquela forma.

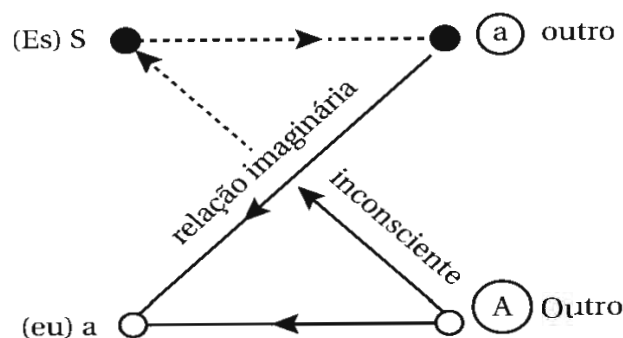
Ao mesmo tempo em que essa identificação estrutura um eu corporal, provoca no sujeito outras mudanças psíquicas, uma vez que “manifesta, numa situação exemplar, a matriz simbólica na qual o Eu se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes de que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito” (LACAN, 1949, p. 98).

Pensando a estruturação do sujeito e sua relação com essa ordem simbólica e imaginária, Lacan (1954-1955) introduz no seminário 2 – O eu na teoria e na técnica da psicanálise, o esquema L. Nesse esquema, ele distingue o imaginário do simbólico e explica como o sujeito se relaciona com o outro (eixo imaginário), indicando o aparecimento de um terceiro – o Outro (eixo simbólico) nessa relação (COUTINHO, 2017).

¹² Na formulação lacaniana dos três registros, o imaginário refere-se à construção da imagem corporal.

Nesse esquema, depreendemos alguns pontos teóricos essenciais: a direção da seta que vem do Outro na direção do sujeito mostra que este é produzido pelo discurso do Outro, o que inclui seu desejo, amor e gozo; o eu (a), imagem corporal constituída originalmente a partir do estádio do espelho, se constitui a partir da imagem do semelhante (a'), mas sempre pela intervenção do simbólico (A) - a criança só manifesta reação de júbilo correspondente à assunção da imago após o assentimento simbólico vindo do Outro (o adulto que a acompanha na aventura do estádio do espelho ratifica a percepção de sua imagem especular). (COUTINHO, 2017, p.78).

É nessa identificação imaginária da criança com o outro, que se insere o Outro simbólico que vai validar a existência do eu.



Portanto, o bebê só reconhece sua imagem porque o olhar do Outro dá sustentação a esse acontecimento. O olhar designa, segundo Laznik (2013), uma função a ser exercida pelo Outro, que deve ser capaz de conseguir ver o que ainda não está ali, antecipando a imagem de um corpo integrado e organizado à própria maturação fisiológica e motora, formando um Eu.

Isso nos conduz ao conceito freudiano de “ilusão antecipadora”, presente no texto “Introdução ao Narcisismo”, de 1914, em que Freud menciona a necessidade de que a criança ocupe o lugar de “His Majestic the baby” (sua majestade, o bebê) para os pais. Isso só acontecerá se a criança ocupar o lugar de ideal para os pais, como aquele que porta todas as qualidades ideais daqueles pais. E é por ocupar este lugar que terá a possibilidade da constituição da imagem do corpo e da relação com o semelhante (CÉSARIS, 2016).

Laznik (2004) alerta sobre a importância do olhar na relação entre a mãe e o bebê. O não olhar entre uma criança e sua mãe, especialmente se a mãe parece não se dar conta disso, é um sinal de risco para a constituição psíquica e para a instalação do autismo. Para a hipótese de um autismo, além do não olhar, seria necessário também um segundo sinal - uma falha na instauração do circuito pulsional completo. Ainda segundo a autora, mesmo que o não-olhar não tenha como consequência a instalação do autismo, ele poderá evidenciar em todo caso uma

grande dificuldade na relação especular com o Outro. Em referência ao estágio do espelho, afirma que:

O não-olhar entre uma mãe e seu filho, sobretudo se ela não se apercebe disto, [...] é sinal, em todo caso, de uma dificuldade maior no nível da relação especular com o outro [...] Se não se intervém, essas são crianças nas quais o estágio do espelho não se constituirá convenientemente (LAZNIK, 2013, p. 24-49).

Se este momento do estágio do espelho não se constitui, o bebê não terá o sentimento de unidade, pois não terá constituído uma imagem do seu corpo e com isso terá dificuldades em estabelecer relações com os outros, seus semelhantes. O autismo, segundo Laznik (2013), é consequência de uma falha no estabelecimento destas relações, do laço mãe-bebê, sem o qual nenhum sujeito pode advir.

Para Laznik (2013) o autismo nos aponta para um tempo anterior à constituição de uma imagem corporal unificada, ou seja, a representação da imagem corporal não chega a se constituir. Seu corpo apresenta-se de forma maciça, emitindo salivas, fezes, sons que se confundem com pedaços que se desprendem do corpo, este ainda experimentado como despedaçado, pois a travessia do estágio do espelho para a constituição de um eu corporal não se efetivou (LAZNIK, 2013). Jerusalinsky (2012) diz que no autista há um fracasso nessa “função primordial de reconhecimento”, ou seja, a criança não assume aquela imagem de si mesma e não se reconhece nela.

A partir dessa breve apresentação do estágio do espelho, nos deteremos agora em uma síntese do que Lacan (1964) chama de circuito pulsional para compreendermos melhor o que se passa com o autista. Ao abordar esse circuito, Laznik (2013) ressalta que o fracasso do tempo descrito no estágio do espelho é um dos sinais do fracasso do circuito pulsional completo.

2.3 Circuito pulsional

Para a psicanálise, conforme já enfatizamos, o processo de constituição subjetiva está intimamente relacionado com a concepção de que o sujeito é efeito da linguagem. O sujeito é aquele que se constitui na relação com o Outro através da linguagem, processo no qual a instauração do circuito pulsional é condição determinante.

Laznik (2013) fala sobre o circuito pulsional pelo qual a criança transita no processo de constituição subjetiva. O estabelecimento desse circuito se dá em três tempos e marca a passagem do ser de necessidades para um ser de desejos.

Segundo a autora, o primeiro tempo, que Freud (1915) classifica como ativo, é aquele no qual o bebê vai em busca do objeto externo oral, o seio ou a mamadeira, para se apropriar dele e se satisfazer. O segundo tempo é autoerótico, no qual a criança toma como objeto uma parte do próprio corpo, como por exemplo, o dedo. Pode ser identificado com a capacidade da criança de chupar o próprio dedo, a mão ou a chupeta para se acalmar. O terceiro tempo ocorre quando o bebê se faz de objeto para um outro, ou seja, se assujeitará a um outro, a mãe, por exemplo. É o momento em que o bebê coloca seu pezinho na boca da mãe que, de maneira muito prazerosa, vai fazer de conta que está comendo o dedo do bebê. É o encontro do bebê com o Outro, nomeado por Lacan como alienação.

Embora Freud tenha qualificado este terceiro tempo como passivo, Laznik (2013, p.28) o pensa como uma passividade aparente e diz que “é muito ativamente que ele vai *se fazer* comer por este outro sujeito, para o qual ele *se faz*, ele próprio, objeto.”

Voltando sua atenção para o que se passa especificamente com o autista, Laznik (2013) afirma que o futuro autista, mesmo que esteja inserido nos dois primeiros tempos, não conhece esse terceiro tempo do circuito pulsional, não vivencia esse momento de se fazer objeto de um novo sujeito e, portanto, o circuito pulsional não fecha. A satisfação pulsional está no fechamento do circuito, na passagem pelos três tempos.

Para a criança autista, não se opera o terceiro tempo do circuito pulsional, tempo da alienação. Não entrando no tempo da alienação, a criança não se faz objeto para o Outro, pois não há o encontro com a satisfação do Outro que daria um significado ao seu corpo. Como consequência, não ocorre a inauguração do sujeito do desejo.

Laznik (2013), diante dessa falha no circuito pulsional completo no autista, afirma que:

“[...] nos primeiros encontros com crianças que apresentam uma síndrome autística primária, constatamos no plano clínico que este terceiro tempo do circuito pulsional está ausente. O movimento se fazendo somente de um vai-e-vem entre um ir em direção à comida, e um vir em direção a uma parte do próprio corpo ou em direção a um objeto tendo uma função de parte de corpo. Este vai-e-vem não constitui então nenhum remate que em seu percurso fisgaria o que quer que seja de um outro, grande ou pequeno. Como se justamente, o sistema de defesa consistisse em elidir todos os lugares psíquicos onde os traços mnêmicos das representações do Outro poderiam ser registrados.” (LAZNIK, 2013, p. 30).

É importante observar que neste terceiro tempo não se trata mais de saciar uma necessidade. O bebê solicita a mãe para outra coisa, sentir prazer. Essa brincadeira em que a mãe solicita o pezinho do bebê e este lhe oferece o pezinho desejado estabelece muitas trocas

prazerosas. Constitui-se neste momento, segundo Laznik (2013), o prazer partilhado. O bebê busca fazer a mãe feliz e recebe em troca a satisfação, a felicidade de ver sua mãe feliz.

Kupfer (2015) se ocupou com o estudo do prazer compartilhado ao teorizar sobre o autismo. Para a autora

O prazer compartilhado é uma construção. O bebê humano nasce com dois grandes apetites: o apetite de alimento e o apetite do Outro. É algo que desde o nascimento observamos no bebê. Quando a mãe se aproxima, o bebê reage querendo fazer contato. Desde o início ele quer se alimentar e quer também o outro. devido ao seu desamparo, ele não precisa apenas do alimento, mas também precisa do Outro. (KUPFER, 2015, p. 176).

Trabalhando com essa noção, Kupfer (2015) propõe o desdobramento do prazer compartilhado em três níveis e nos apresenta que, em cada nível, a criança estabelecerá um tipo de vínculo diferente com o outro. No primeiro, a criança aprende a receber o prazer e o amor que vem do outro. Um exemplo que ilustra esse momento é quando o outro faz cócegas na criança e ela sorri. Embora receba bem o prazer, a criança não o retribui, o que nos leva a enxergar este primeiro nível como passivo. O outro brinca com ele e não o contrário. No segundo nível, a criança aprende a dar prazer para o outro. No entanto, de uma maneira aprendida mecanicamente. Por exemplo, a criança que dá um beijo na mãe e se dirige à porta porque sabe que se der um beijo na mãe, ela a levará para passear. No terceiro nível dessa categorização, a criança aprende a dar para receber prazer. A criança aprende desde cedo que se der amor e prazer irá recebê-los de volta. E nesse ambiente de trocas, um vínculo vai sendo construído. A falta do vínculo aqui afeta a constituição do sujeito do desejo. A autora ressalta que este terceiro tempo é inspirado no terceiro tempo do circuito pulsional dos trabalhos de Laznik.

Segundo Kupfer (2015), diante dessa perspectiva, pode-se dizer que

A criança autista pode conhecer e operar com o vínculo passivo: *sabe receber*; algumas aprendem e instalam o vínculo instrumental: *dar*; o autista não conhece o vínculo amoroso em sua forma acabada: ele não conhece o vínculo “*dar para receber*”. Dito em termos psicanalíticos, quando não se constrói o vínculo amoroso, a instalação da sexualidade infantil não se deu convenientemente e a construção do laço libidinal com os outros está comprometida. (KUPFER, 2015, p.178, grifos da autora).

E conclui dizendo que é exatamente desta falha que se desencadeiam as principais dificuldades dos autistas como a falta de habilidade para interagir socialmente, problemas de linguagem e problemas de repetição.

Analisando as duas situações apresentadas por Laznik (2004) e Kupfer (2015) encontramos nos dois casos a importância que é dada a esse momento de encontro entre o bebê e o outro. É nesse período que a criança se apropria, num processo de identificação e reconhecimento do outro como semelhante, das interpretações e dos significantes oferecidos pelos pais. No autismo algo dos campos da identificação e reconhecimento do outro, aspectos fundamentais para que possa constituir-se sujeito, parece falhar. Com isso a criança não consegue estabelecer uma semelhança com o outro, o que dificulta os movimentos fundamentais na constituição subjetiva: a alienação e a separação. A seguir, recorreremos a essas noções lacanianas, especialmente à maneira como se dá a alienação, para melhor compreendermos o que se passa no autismo.

2.4 Alienação e separação

No seminário “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, Lacan (1964/1998) fala de duas operações de causação do sujeito: alienação e separação. Ele diz que o sujeito se constitui no campo do Outro, imerso da linguagem e efeito das operações da alienação e separação. Quando nascemos somos mergulhados num campo de linguagem e é ao entrar nessa estrutura que nos constituímos sujeitos. Alienação e separação têm como finalidade, portanto, a entrada da criança no campo da linguagem e no laço social.

Há um universo cultural e simbólico que rodeia e determina o sujeito, antes mesmo de ter vindo ao mundo. E sendo essa linguagem pré-existente ao sujeito, ele é apresentado a ela pelo Outro. Ele precisa responder a um nome e a uma tradição que lhe foram dados, identificando-se com eles e lhes conferindo sentido. Assim, o sujeito advém subjugado pelos significantes e o desejo do Outro (BERNARDINO, 2006).

Levando em consideração essas operações que falam essencialmente da relação entre o Outro e o sujeito em sua constituição, podemos chegar a algumas conclusões acerca da constituição subjetiva dos autistas e da relação que estes estabelecem com o outro.

Na operação de alienação o ser do sujeito se submete às significações, marcas, língua materna, ou seja, ao sentido do outro. A alienação ao Outro acontece no terceiro tempo do circuito pulsional, tempo em que a criança se faz de objeto para o Outro, se oferece como objeto de desejo do Outro. Ao abrir mão da sua existência biológica, para aceitar o simbólico (a língua, as normas, a construção cultural, e com isso se organizar) está se alienando. A alienação é a operação que determina a captura do sujeito pelo significante. O nome, por exemplo, é uma das

marcas que o bebê recebe. Quando alguém o chama pelo nome e ele responde já está abrindo mão de ser só um ser biológico, já estará trocando o real do seu corpo pelo significante do Outro e, assim, desaparece enquanto um bebê real e passará a existir como um significante dentro da cadeia de significantes do desejo do Outro.

Laznik (2013) entende que podemos subdividir a operação de alienação em três tipos: real, simbólica e imaginária.

A primeira, a alienação imaginária, ocorre quando o bebê faz a identificação do seu corpo com a imagem no espelho, saindo dos sons e do corpo biológico para o imaginário. É acreditar ser aquele que o olhar do Outro constituiu.

A segunda, a alienação real, é se fazer como objeto do desejo do Outro, o que acontece no terceiro tempo do circuito pulsional. A criança se aliena ao que dá prazer ao outro. Esse contato com o outro desejante possibilitará sua entrada no campo do desejo. Assim, primeiro se aliena e ocupa esse lugar de objeto para depois poder desejar.

A terceira é a alienação simbólica, que se dá com a alienação às palavras, à fala da mãe, sua entrada na linguagem.

Laznik (2013) assinala, conforme já evidenciamos, que

[...] o que pode levar a um risco de autismo em um bebê é o fato de ele não se fazer o objeto do terceiro tempo do circuito pulsional, ou seja, não entrar no que chamo alienação real. Nada é mais alienante que nos fazermos objeto da pulsão do Outro e não sujeito da nossa própria pulsão. Nina Virgínia Leite, citando Lacan, afirmou que quando a mãe ensina o bebê a se exibir, ele, o bebê, se faz objeto do olhar do Outro. Se de fato, quando ele se exhibe, a mãe se regozija e diz: “ *muito bem, você é muito esperto!*”, e o bebê fica satisfeito, a mãe – ou quem estiver ocupando o lugar de grande Outro – o ensina a ser objeto do seu gozo e isso, como alienação, é perfeito. (LAZNIK, 2013, p. 178, grifos da autora).

A autora propõe a hipótese de que, no autismo, o terceiro tempo do circuito pulsional não se constitui e, portanto, o bebê não chegaria a entrar na alienação real. Ela aponta o fracasso na operação da alienação ao Outro primordial, como um fracasso na instauração do circuito pulsional. Dessa forma, o estabelecimento do laço a partir da relação entre a criança e o Outro não se efetiva, mesmo que a criança tenha passado pelos dois primeiros tempos. E o que caracterizaria o autismo seria a estagnação anterior à entrada no tempo de alienação (LAZNIK, 2013).

Segundo Bernardino (2017) há falhas importantes na alienação do autista, tanto no que se refere à alienação imaginária, simbólica e real. Quanto à alienação imaginária, não há uma identificação do seu corpo com a imagem no espelho e a criança não se reconhece no olhar do Outro; no que diz respeito à alienação simbólica, há uma recusa à interação, e, dessa forma, a

alienação às palavras e às falas da mãe não acontece, a criança não se identifica, por exemplo, com os sons que se referem ao nome dela. O nome próprio, que aos seis meses os bebês já reconhecem, não faz nenhum sentido para a criança autista. E, por último, não se faz de objeto para o outro, momento em que o bebê coloca o pezinho na boca da mãe para que a mãe tenha prazer, porque justamente também falha a alienação real.

Nesse processo de alienação, a criança que era um ser puramente biológico passa a preencher um lugar dentro da falta do outro, no desejo do outro. Mas para que o sujeito possa advir é necessária uma segunda operação – de separação – é preciso sair da alienação ao Outro para constituir e seguir o próprio desejo. A separação, portanto, é o processo por meio do qual o sujeito se separa do Outro, deixando de ocupar o lugar de objeto do desejo do Outro para se tornar um sujeito desejante.

Normalmente é o momento em que a criança começa a falar. A criança, ao se deparar com o desejo da mãe, começa a perceber que a mãe tem um desejo que ela não satisfaz, ou seja, se depara com a própria insuficiência. Então, o surgimento da falta no Outro remete o sujeito à própria falta, percebe que o outro tem faltas e também se percebe como um ser faltante. Segundo Lacan (1964, p. 207), “É no que seu desejo, que está para além ou para alguém no que ela diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido, é no que seu desejo é desconhecido, é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito.”

Dessa forma, a consequência da separação é a saída da alienação para uma estrutura em que o sujeito deixa a posição de objeto do desejo da mãe e passa a ter o seu próprio desejo. Com relação à operação de separação, podemos afirmar que os autistas não atravessam esse momento, visto que a separação só pode ocorrer a partir de uma alienação inicial.

Assim, para se constituir sujeito, precisa se identificar e se alienar ao desejo do outro para, em seguida, reconhecendo o Outro e ele próprio como faltantes, entrar também no campo do desejo. Isso não acontece com a criança autista.

O resultado do processo de constituição subjetiva será a inscrição da criança no campo simbólico, que se dá por meio da sua entrada no campo da linguagem, da cultura, das palavras. Porém, no autismo, os bebês demonstram uma recusa às interações e a função materna não se inscreve. Com isso, tudo que precisa acontecer, o encontro com o Outro, as experiências pulsional, erógena, de desejo, não acontecem. Não tem uma experiência compartilhada com o outro que fica inscrita na criança, conseqüentemente, o encontro corpo-linguagem falha no autista. Dessa forma, a inscrição na organização social não acontece e elas acabam por terem muita dificuldade de circulação no mundo por apresentarem um modo muito particular de se relacionar com a linguagem (BERNARDINO, 2017).

2.5 Autismo: origens conceituais e o debate da psicanálise

A instigante questão do autista com a linguagem tem rendido muitos estudos sobre seus elementos fundantes. O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler, com a finalidade de descrever um dos sintomas da esquizofrenia, que seria a “perda do contato com a realidade: nos casos leves, de um modo esporádico e parcial; nos casos mais graves, por completo” (BLEUER, 1955/1967, *apud* ALBERTI e BETEILLE, 2014, p.60). Bleuler cunhou o termo autismo a partir da noção freudiana de autoerotismo. Pretendia apenas manter a referência ao grego autós (de si mesmo), pois o autismo, nesse sentido original, representaria um “ensimesmamento” (retrair-se em si mesmo) do esquizofrênico em seu mundo interno. De acordo com a elaboração de Bleuler, o autismo implica a perda do contato com a realidade em favor de um recolhimento do sujeito em seu mundo interno.

A ideia de que o autismo seria um acometimento independente da esquizofrenia surgiu apenas com Kanner em 1943. Ele descreveu um quadro clínico diferente do da esquizofrenia infantil e encarou o autismo como um distúrbio psicogênico, caracterizado por uma incapacidade da criança, desde o nascimento, de estabelecer contato com seu meio (PLON e ROUDINESCO, 1998). Alguns sinais permitiram que ele sugerisse que se tratava de uma outra síndrome. Kanner fez suas primeiras descrições a partir da observação de onze crianças que tinham em comum algumas características: incapacidade de estabelecer relações, atraso na aquisição da fala ou uso dela sem intenção de comunicar-se, reações de horror a ruídos ou objetos em movimento, necessidade de adotar rotinas, apego à repetição e objetos. Por meio dessa experiência, constatou que o aspecto fundamental dessa síndrome, que logo viria a ser conhecida como autismo infantil precoce, seria o isolamento, comumente observado na maioria das crianças investigadas.

De acordo com Maleval (2017), Kanner apontou também, além da ideia de solidão, a ideia de imutabilidade, insistência obsessiva em manter o ambiente sem mudanças, como aspecto fundamental do autismo, “o desejo muito forte de solidão e imutabilidade são os dois critérios diagnósticos principais do autismo infantil precoce” (KANNER, *apud* MALEVAL, 2017, p.44).

O distúrbio fundamental mais surpreendente, o “patognomônico”, é a incapacidade destas crianças de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas. Seus pais falavam delas nesses termos: desde sempre, a criança se bastando a si mesma; como em uma concha; mais contente sozinha;

agindo como se os outros não estivessem lá; totalmente inconsciente de tudo o que a rodeia; dando a impressão de uma sabedoria silenciosa; fracassando em desenvolver uma sociabilidade normal; agindo quase como sob hipnose. [...] Existe, inicialmente, um fechamento autístico extremo que, sempre que possível, faz com que a criança negligencie, ignore ou recuse tudo o que vem do exterior. Um contato físico direto, um movimento ou ruído que ameaçam interromper este isolamento são tratados como se não existissem; se isto não for mais suficiente, são, então, sentidos como intrusões perturbadoras. [...] Há nelas uma necessidade poderosa de não serem perturbadas. Tudo o que é trazido para a criança do exterior, tudo o que altera seu meio externo ou interno, representa uma intrusão assustadora. (KANNER, *apud* MALEVAL, 2017, p.45).

Após a publicação de seus trabalhos, logo surgiram correntes divergentes que se ocuparam em investigar a etiologia desta patologia, seja pelo viés biológico seja o psíquico. Até hoje muito se discute sobre as causalidades do autismo. Discorda-se da própria definição do que seja autismo, de sua etiologia, da sintomatologia, e do diagnóstico diferencial. Nos últimos tempos tem sido objeto de intensas pesquisas, tanto no campo da genética, das neurociências, quanto no campo da psicanálise, mas, apesar das intensas pesquisas e dos debates produtivos, ainda não há uma resposta sobre as causas do autismo, ou seja, as causas específicas e definitivas que expliquem o autismo ainda não foram encontradas.

Desde a criação de Kanner o modo de apreender a clínica dos autismos enriqueceu-se consideravelmente pelo viés de numerosas correntes teóricas, às vezes contraditórias, mas fecundas. Podemos citar aqui as diversas metáforas que são utilizadas na descrição dos casos: o buraco negro, a fortaleza vazia, a agonia primitiva, a queda infinita no abismo do não-ser, o grau zero de subjetividade, entre outras. (LEITE, 2005, p. 260.)

Nesse contexto, o que se apresentava mais impreciso em relação ao autismo dizia respeito à sua etiologia, ou seja, suas causas. Rahme (2014) assinala que kanner dá indícios, em seus trabalhos iniciais, de questões relacionais no desenvolvimento do autismo apesar do autor evidenciar como hipótese que essas crianças pareciam, desde o seu nascimento, apresentarem uma “incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas” (KANNER, 1943, *apud* RAHME, 2014, p. 354).

Outro marco no desenvolvimento da noção de autismo diz respeito às contribuições do médico Hans Asperger (1944), psiquiatra austríaco que também se dedicou aos estudos sobre o autismo. A síndrome descrita por Asperger é muito próxima da de Kanner, pois as descrições dos casos apresentavam semelhanças com os descritos por Kanner, como por exemplo: dificuldade na interação social, dificuldade de comunicação, dificuldade em fazer contato visual ao falar com alguém, disfunção motora, assim como necessidade de criar rotinas fixas. Além do mais, as análises de Asperger apontaram a presença de estereotípias, interesses muito

específicos e intensos por um assunto em especial que ocupam totalmente o foco da atenção e a tendência a falar em monólogo.

Salvas as similaridades teóricas entre Kanner e Asperger, a diferença maior entre as duas síndromes estaria na questão da linguagem. Os comprometimentos de linguagem são mais acentuados nas crianças de Kanner. Das onze crianças observadas, três não falavam e as outras oito falavam, mas a fala não estava presente para fins de estabelecer uma comunicação com os outros, era uma fala caracterizada por ecolalias, ou seja, apenas repetiam as palavras de forma desordenada e aparentemente sem sentido.

Além disso, Kanner relatou que as crianças tendiam a usar os conceitos de forma literal, com dificuldade de generalizá-los, e em geral de modo associado ao contexto em que ouviram a palavra pela primeira vez e, ainda, não se referiam a si próprias na primeira pessoa, os pronomes eram repetidos como eram escutados. Já as crianças de Asperger, conseguiam falar, sem se endereçar ao interlocutor, mas “capazes de expressar o que vivenciaram e observaram numa língua muito original” (MALEVAL, 2017, p.47-48).

Outro nome que também ganhou destaque na discussão sobre o autismo foi o da psiquiatra Lorna Wing em 1970. Mãe de uma menina autista, se dedicou aos estudos na psiquiatria infantil devido à falta de informações existentes sobre o distúrbio. Ela defendeu que a síndrome de Asperger e o autismo apresentavam uma mesma tríade sintomática, que compreendia as seguintes características: limitações na interação social recíproca; limitações no uso da linguagem verbal e/ou não-verbal; e atividades estereotipadas e repetitivas.

Wing começou a trabalhar a ideia do autismo como um espectro e inaugurou a expressão “espectro autista” em substituição a autismo. Esta substituição se justificaria pelo fato de que as crianças apresentavam sintomas semelhantes, mas, tais sintomas, se manifestavam em condições e graus variados, ou seja, os sintomas comuns a todas elas poderiam ter intensidades variadas de sujeito para sujeito.

Assim, esse agrupamento, dificuldades de interação social, problemas de comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos, que ficou popularmente conhecido como *Tríade de Lorna Wing* e a expressão “espectro autista” tornaram-se referência para o processo de elaboração de critérios de diagnóstico do autismo, sendo utilizados como base tanto para os diagnósticos clínicos atuais, quanto pelos manuais de psiquiatria.

Em 1980, na terceira edição do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o autismo infantil aparece pela primeira vez como uma entidade clínica distinta. Anteriormente, as crianças com tais comportamentos eram diagnosticadas como tendo um tipo de esquizofrenia infantil. Portanto, o autismo não era apresentado como uma entidade

nosográfica, mas permanecia sendo um sintoma da esquizofrenia na infância. Em 1987, com a revisão do DSM-III, o autismo passa a ser nomeado de “Transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento” e são definidos critérios diagnósticos mais específicos (LAURENT, 2014). Segundo Maleval (2017), a implicação maior dessas mudanças de denominação encontra-se nas consequências quanto ao tratamento.

Com o DSM-IV (1994), houve um avanço na caracterização dos critérios diagnósticos e, para ser considerada uma pessoa com autismo, a criança deve apresentar comprometimento severo e invasivo em três áreas principais: interação social, comunicação e padrões de comportamento.

Na perspectiva do DSM-5, o autismo foi transformado em espectro e passou a ser denominado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e é situado no CID-10 (Classificação Estatística Internacional das Doenças)¹³ na categoria Transtorno Global do Desenvolvimento.

Essa nova proposta do uso do termo espectro do DSM-5 sugere um quadro mais amplo, a fim de contemplar o autismo clássico e outros transtornos do desenvolvimento, uma vez que foram incluídas no Transtorno do Espectro do Autismo as seguintes categorias: Transtorno do autismo, Síndrome de Asperger e Transtornos invasivos do desenvolvimento. Pode se dizer que os diagnósticos giram em torno de três grandes eixos: inabilidade para interagir socialmente, prejuízo persistente na comunicação e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos. A partir daí as distinções do diagnóstico foram realizadas de acordo com o nível de gravidade em relação à interação e à comunicação (KUPFER, 2015).

Conforme evidenciamos no início desse trabalho, o número de crianças diagnosticadas com autismo tem aumentado muito nos últimos anos. Ao abordar essa questão, Kupfer (2015) observa que desde 2007 temos presenciado um aumento drástico desses números e que a última versão do DSM-V torna esse aumento ainda mais evidente, na medida em que modificou os critérios para fazer o diagnóstico e ampliou o espectro para incluir quadros que anteriormente não eram considerados como autismo, ou seja, passou a reunir várias categorias dentro do TEA, como a síndrome de Asperger, por exemplo (KUPFER, 2015). Julieta Jerusalinsky (2015), também chama a atenção para o aumento de diagnósticos do quadro e, assim como Kupfer, o atribui à mudança de critérios diagnósticos adotados atualmente pela corrente psiquiátrica do DSM-V, destacando que foram apagados diagnósticos diferenciais fundamentais, tais como o de psicose infantil.

¹³ O DSM e o CID são os principais manuais psiquiátricos que fundamentam os laudos médicos. O DSM é desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria e o CID pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Está cada vez mais comum encontrar crianças diagnosticadas com algum tipo de transtorno. O que se percebe é que comportamentos típicos da infância anteriormente considerados normais, como a agitação, a desatenção e a timidez foram transformadas em sintoma de algum transtorno e isso vem acarretando o encaminhamento de um número grande de crianças para os neurologistas e psiquiatras infantis, principalmente por parte das escolas, ao perceber um comportamento diferente na criança ou verificar, constatar que ela não corresponde às expectativas de aprendizagem para a sua idade.

Vemos, assim, como o número de crianças portando um diagnóstico de autismo tem crescido nas escolas. Tal fato vem acompanhado de alguns desafios tanto para a criança por sua dificuldade de comunicação e interação, quanto para a escola, que muitas vezes não consegue atender a heterogeneidade do ambiente escolar, podendo até inviabilizar a aprendizagem por não acomodar as diferenças e singularidades.

As consequências podem ser lamentáveis, uma vez que muitas escolas não conseguem enxergar o aluno na criança e supor um sujeito para além das barreiras impostas pelo diagnóstico e acabam propondo que seja desenvolvido um trabalho no sentido de adaptar a criança ao meio social, encaminhando-as para profissionais especializados em atender suas dificuldades. Devemos tomar cuidado com essa questão, pois por apresentarem um modo particular de estar na escola e aprenderem num ritmo diferente, as crianças com diagnóstico de autismo podem ficar excluídas das vivências de aprendizagem que as outras crianças têm acesso.

Outra consequência de um diagnóstico segundo os DSMs é que ele persiste com a criança, podendo selar um destino imutável para ela, já que não há uma aposta de movimentação de tal posição. A escola tem um papel essencial nesse ponto na medida em que, atenta às dificuldades subjetivas de cada criança, pode fazer seu próprio diagnóstico a respeito do aluno, contribuindo para a circulação de outros discursos sobre ele (BERNARDINO ET. AL, 2020).

Contraopondo-se à lógica do discurso psiquiátrico contemporâneo, a psicanálise, portanto, nos convida a pensar o autismo a partir da posição singular da criança em sua relação com o mundo e com os outros à sua volta.

Partir dos pressupostos psicanalíticos, implica reconhecer que a captura da criança na e pela linguagem ocorre de distintas formas, como nos casos de autismo. O processo de aquisição de linguagem da criança com autismo e seu modo de operar com esta não é descrita pela psicanálise em termos de défices, mas como uma forma particular do autista se colocar diante do Outro. Portanto, a concepção da psicanálise sobre o autismo difere das hipóteses formuladas pela área médica.

No campo da teoria psicanalítica, o quadro do autismo foi tomado para além das proposições psicopatológicas e está diretamente relacionado ao processo de constituição do sujeito. Portanto, diferente de outras abordagens, não diz respeito a uma questão de déficit cognitivo, ainda que algumas crianças autistas apresentem esse quadro. (RAHME, 2014).

Muitos psicanalistas se dedicaram ao estudo do autismo e por meio da apresentação dos seus casos clínicos foram formulando teorias e dando corpo às discussões sobre a origem, o mecanismo de funcionamento psíquico dos autistas, bem como trouxeram indicações de abordagem terapêutica. Nesse contexto psicanalítico, o autismo teve seu primeiro registro a partir do caso clínico do Pequeno Dick, de Melanie Klein, em 1930. Outros psicanalistas sucederam Klein nas descrições de seus atendimentos de crianças autistas: Margaret Mahler e o caso Stanley (1951); Serge Lebovici e o caso Sammy (1960); Bruno Bettelheim e o caso Joey (1967); Françoise Dolto e o caso Dominique (1971); Frances Tustin e o caso John (1972); Donald Meltzer e o caso Timmy (1975), como aponta Pimenta (2003).

Segundo a autora, Lacan não discutiu especificamente o autismo em seu ensino, mas suas elaborações a respeito da psicose foram fundamentais para o avanço da teoria psicanalítica de vários autores contemporâneos sobre o autismo. É em torno das proposições de alguns desses autores contemporâneos de orientação lacaniana, aos quais temos feito referência ao longo deste trabalho que estamos situando nossas discussões sobre o autismo.

O caminho percorrido até o momento nos indicou questões importantes sobre a constituição do sujeito e o autismo com sua particularidade em relação ao modo como se apresenta na estrutura da linguagem. A partir dessas questões, queremos desenvolver outras discussões para pensarmos os movimentos que o trabalho com a escrita pode promover para a criança, tanto no que se refere à sua estruturação psíquica, quanto à sua inclusão escolar.

Como apresentamos na introdução, o principal eixo que referencia a construção deste trabalho é a produção gráfica da escrita e suas implicações na subjetividade da criança com diagnóstico de autismo. Portanto, abordaremos no próximo capítulo questões referentes à origem da escrita, concepção de escrita apresentada pela escola e seu processo de aquisição para, em seguida, discutirmos a escrita alfabética sob o ponto de vista da psicanálise, o que nos permitirá analisar a escrita como uma ferramenta de subjetivação e inclusão.

CAPÍTULO 3 – A ESCRITA

3.1 História da escrita

O surgimento da escrita representou um passo importante para a humanidade, por sua importância como fonte histórica, como também por constituir-se em um recurso em torno do qual todas as sociedades iriam se organizar, para atender demandas sociais de comunicação e expansão da economia. Sua importância para a evolução e transformação das sociedades ao longo dos tempos é algo indiscutível. Desde as primeiras inscrições, surgiram diversas formas de escritas, que foram evoluindo até chegarmos aos sistemas de escritas que conhecemos hoje.

Segundo Jean (2008) é nas cavernas de Lascaux, há vinte mil anos antes de nossa era, que surgem os primeiros registros gráficos em forma de desenho feitos pelo homem. “Será preciso esperar 17 milênios para que se inicie uma das mais fabulosas facetas da história da humanidade” (p.11). Esses desenhos eram chamados de pinturas rupestres e constituíram-se na forma do registro mais antigo que conhecemos. Através deles, de sinais e de imagens, os homens representavam e transmitiam tudo aquilo que gostariam de expressar, pois “a escrita propriamente dita só começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos ou símbolos, por meio dos quais seus usuários puderam materializar e fixar claramente o que pensavam, sentiam ou sabiam expressar” (JEAN, 2008, p.12). Foi um processo de evolução lento, que precisou de milhares de anos para se desenvolver.

Por volta do 4º milênio antes da nossa era, surgem os primeiros sistemas de escrita que têm origem na Mesopotâmia com os sumérios. Veem como alternativa para responder a práticas econômicas, uma vez que com o desenvolvimento do comércio, as transações de compra e venda não podiam mais serem registradas de forma confiável oralmente.

Os primeiros achados dessa escrita desenvolvida pelos sumérios foram as “placas de Uruk”, registros gravados em tabletes de barro ou argila, que continham listas de sacos de grãos e de cabeças de gado impressos, anotações que demonstravam a movimentação de compra e venda desse povo. Era a chamada escrita cuneiforme, uma forma simplificada de desenho usado para representar um objeto ou um ser específico (JEAN, 2008). A escrita cuneiforme foi utilizada por povos de diferentes línguas e serviu como base para a criação de outros alfabetos.

Com o tempo, esses pictogramas (desenhos que representam objetos) evoluíram para os ideogramas (desenhos que representam ideias ou conceitos) e outra transformação ocorreu no sistema de escrita sumério – a origem dos rébus, que consistia em fazer com que os símbolos correspondessem aos sons das palavras faladas, fonetizando a escrita. A estratégia era usar um

pictograma não designando o objeto por ele representado, mas um outro cujo nome tivesse semelhança fonética (JEAN, 2008). Podemos exemplificar um rébus assim: associando o desenho de um carro com o desenho de um pato obtemos uma terceira palavra, carrapato, que nada tem a ver com o significado inicial das duas imagens.

Um tempo depois, por volta do 3º milênio a.C., surgem os hieróglifos egípcios, uma escrita também representada por meio de figuras e que sofreu a influência da escrita dos sumérios. Tratava-se de uma escrita complexa e que tinha significativa importância nas atividades cotidianas e de cunho religioso. Segundo Jean (2008), para os egípcios a escrita teria sido criada pelo deus “Thot” e por isso atribuíam a ela um caráter divino, consideravam-na como algo sagrado, a fala dos deuses.

A partir dos hieróglifos os egípcios desenvolveram duas outras formas de escrita mais rápidas e mais livres para o uso no dia a dia, a hierática e a demótica. Sobre essa questão, Jean (2008) diz que:

Os desenhos de hieróglifos sobre papiro exigiam muita paciência e minúcia. Ora, tal escrita, com seus signos esmerados, era inadequada à vida do dia-a-dia e à rapidez que certos trabalhos exigiam dos escribas. Então, inventaram uma escrita “cursiva” [...], surgida mais ou menos na mesma época que a escrita hieroglífica, e também chamada de “hierática” (do grego *hieros*, “sagrado”) [...] tal escrita apresenta os mesmos caracteres que a escrita hieroglífica [...], porém, frequentemente ligados entre si, e distanciando-se, pouco a pouco, do desenho primitivo (JEAN, 2008, p.42).

Mais adiante complementa essa ideia ressaltando que

[...] enquanto os hieróglifos e a “escrita cursiva” seguem seu curso, aparece uma cursiva mais clara, rápida, ligada (na qual as letras são ligadas entre si), lida, como a escrita hierática, da direita para a esquerda. É a escrita “demótica” ou “popular”, que será a escrita corrente no Egito (JEAN, 2008, p.42).

Do outro lado do mundo, surge a escrita chinesa por volta do 2º milênio a.C. Assim como os egípcios, o povo chinês também atribuiu o nascimento da sua escrita aos deuses. Do mesmo modo que as outras civilizações, a escrita chinesa também é um exemplo de escrita ideográfica, seus símbolos sofreram algumas modificações ao longo dos tempos, mas é o mesmo sistema que os chineses usam até os dias de hoje.

Como podemos inferir desse breve histórico esses modelos de sistemas pictóricos e ideográficos tornavam a leitura e a escrita uma atividade muito complicada, pois era preciso conhecer e memorizar uma diversidade muito grande de caracteres. O surgimento do alfabeto representou uma redução dessa quantidade de signos tornando a escrita mais acessível.

Foram os fenícios, comerciantes e navegadores que desenvolviam intensa atividade comercial com outros povos, diante da necessidade prática do registro para controlar o comércio, que inventaram um sistema de escrita que associava os caracteres aos sons, surgindo, então, por volta de 1200 a.C., o primeiro alfabeto, fruto de uma longa história. Uma característica do alfabeto fenício é que ele era composto por 22 signos, sendo todos consoantes.

Com o surgimento do alfabeto a escrita deixa de representar as coisas em si, e passam a representar os sons das palavras faladas. Higounet (2003) o define como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem. A palavra alfabeto vem do latim *alphabetum*, composta pelo nome das duas primeiras letras do alfabeto grego: alpha e beta, tomadas por empréstimo das línguas semíticas.

Depois do alfabeto fenício, aparecem outros dois, o aramaico e o hebraico. Tanto um quanto o outro foram derivações do alfabeto fenício e só possuíam consoantes. As várias formas de alfabeto foram se espalhando até chegar à Grécia, que também teve fortes influências fenícias. A principal diferença entre os dois alfabetos era a presença de vogais no alfabeto grego, que se deve ao fato da sua língua já ter um grande número de vogais.

A língua falada na Grécia era muito diferente e em virtude disso não era possível sua transcrição com os alfabetos já existentes. Assim, para a escrita da língua tomam emprestado do alfabeto aramaico algumas consoantes para registrar suas vogais e, por volta do século V a.C., o alfabeto grego já existia, composto por dezessete consoantes e sete vogais, apresentando uma divisão entre letras “capitais” ou maiúsculas e em letras minúsculas (JEAN, 2008).

Para Jean (2008, p.63) “nossa cultura deve tudo, ou quase tudo, à civilização grega, inclusive seu alfabeto”. Herdamos dos gregos o teatro, a poesia, a prosa, a história e a filosofia. E da evolução do alfabeto grego, por volta de III a.C., origina-se o alfabeto latino, com 19 letras.

As razões que levaram os povos a desenvolverem uma escrita variam de uma região para outra, conforme o contexto histórico. Segundo Jean (2008), ao contrário do que pensam os povos ocidentais, o surgimento e a evolução da escrita não foi algo que aconteceu em todas as sociedades e, que, portanto, a escrita não é o recurso mais compartilhando no mundo.

No começo de nossa era, existiam, pois, em alguns lugares do mundo, sistemas de escrita. Em alguns lugares... mas não em todos os lugares! Em nossos dias, ainda restam muitas regiões do planeta onde não se conhece a escrita. Os linguistas enumeraram, aproximadamente, três mil línguas distintas sobre a Terra e concordam que apenas uma centena delas são transcritas. E é bom lembrar também que um em cada dois indivíduos de mais de 20 anos não conhece, mal conhece ou não conhece mais o uso da escrita (JEAN, 2008, p.69).

É importante destacar que a evolução da escrita dos pictogramas para formas mais abstratas, não acompanharam etapas predeterminadas que foram seguindo um afastamento paulatino da imagem. Podemos dizer que a escrita ocidental, da qual viemos falando até aqui, não reflete necessariamente a história de todas as escritas (PANCETTI; VALLE, 2009). Em entrevista às autoras, o linguista e professor da UERJ, José Pereira da Silva, explica que a evolução do pictórico para os símbolos concretos dos hieróglifos, por exemplo, para os abstratos que representam os sons, não é tão generalizada como nos parece. Pois, no Oriente, a escrita ideográfica ainda permanece. Como por exemplo o Japão e a China, entre outros, que ainda utilizam a escrita em ideograma.

Retornando à história, gostaríamos de trazer algumas considerações de Lacan (1961-62) com relação à origem da escrita.

Segundo Bernardino (2017), no seminário sobre A identificação (1961-1962), Lacan aponta que apesar de terem relação, as histórias da origem da linguagem falada e da linguagem escrita são independentes, percorreram caminhos diferentes. Para o autor, antes da oralidade, a humanidade teve a necessidade de utilizar sinais figurativos que, posteriormente, ao se articularem com a linguagem falada, esses sinais foram apagados e se tornaram uma escrita, e uma escrita fonética.

A autora cita um estudo em que Lacan (1962) se inspira em um osso de costela de um animal pré-histórico que se encontra guardado no Museu de Saint-Germain-en-Laye: costelas de antílope cobertas por uma série de traços, provavelmente feitos por um caçador, que os entalhou porque cada um deles representava um animal morto. As marcas resultantes da ação humana são traços representativos de alguma coisa que, muito provavelmente, é de um período anterior ao fato de que o homem fala.

No décimo primeiro seminário, Lacan (1964) se refere a essa experiência: “O primeiro significativo é o entalhe, com o qual se marca, por exemplo, que o sujeito matou um animal, mediante o quê, ele não se embrulhará na sua memória quando tiver matado outros dez. Ele não terá que lembrar qual é qual, e é a partir desse traço unário que ele os contará” (LACAN, 1964, *apud* FRAGELLI, 2011, p.83).

Lacan (1962) entende que tudo o que podemos ver do que se passa no advento da escrita e, portanto, na relação da escrita com a língua se passa da seguinte maneira:

[...]sem dúvida alguma podemos admitir que o homem, desde que é homem, tem uma missão vocal como falante. Por outro lado, há algo que é da ordem daqueles traços de que lhes contei a emoção admirativa que tive, ao encontra-los marcados num certo alinhamento sobre algumas costelas de antílope. Há um material pré-histórico uma

infinitude de manifestações de traçados que têm outro caráter senão serem, como esse traço, significantes e nada mais (LACAN, 1962, p. 90).

E acrescenta:

[...]o que vemos sempre cada vez que se pode fazer intervir esta etiqueta de ideograma é algo que se apresenta como, de fato, muito próximo de uma imagem, mas que se torna ideograma na medida em que perde, em que se apaga cada vez mais este caráter de imagem. Foi assim o nascimento da escrita cuneiforme: é, por exemplo, um braço ou uma cabeça de cabrito montês que, a partir de um certo momento toma um aspecto, por exemplo, como este, para o braço, isto é, nada mais da origem é reconhecível. O fato das transições existirem ali não tem outro peso senão nos confortar com nossa posição, ou seja, que o que se cria é em qualquer nível que vejamos surgir a escrita, a bagagem, uma bateria de algo que não temos o direito de chamar de abstrato, no sentido com que empregamos hoje esta palavra (LACAN, 1962, p.90-91).

Segundo Lacan (1962), antes mesmo de falar, o homem já fazia marcas, já havia uma presença de escrita. São traços que se apresentam inicialmente como figurativos, ou seja, os traços da escrita partem do figurativo apagado. “Só surge a escrita propriamente dita a partir do momento em que se apaga a figura e o traço fica ali como representante de algo que não está mais ali” (BERNARDINO, 2017, p. 92).

Entendendo a escrita como algo diferente da simples representação da fala, Lacan diz que “a escrita como material, como bagagem, esperava para ser fonetizada, e é na medida em que ela é vocalizada, fonetizada como outros objetos, que a escrita aprende, se posso dizer assim, a funcionar como escrita” (LACAN, 1962, p.93). A escrita já estava lá e é independente da capacidade vocal.

Esse é um ponto importante no nosso estudo para que possamos entender porque algumas crianças autistas, conforme aponta Bernardino (2017), percorrem primeiro um caminho em direção à escrita para somente depois despertarem o interesse pela fala. Seria a escrita um elemento a mais de subjetivação e estruturação?

3.2 alfabetização e letramento – a escrita na escola

No meio escolar, a escrita é entendida e discutida como um sistema de representação dos sons da fala. Teria se desenvolvido a partir da capacidade de falar e de compreender o que os outros falam e, portanto, seria sua representação (FRAGELLI, 2002). Mesmo as teorias mais modernas que se dedicaram a esse tema apostam que a aquisição da escrita ocorre em um processo de aprendizagem através do qual a criança, processualmente, se aproxima do modo

socialmente estabelecido de representar a fala. Este modo, ao qual a criança deverá se submeter no final do processo de aquisição, é o sistema alfabético (FRAGELLI, 2002).

Para compreendermos o sistema de escrita, tomando como referência a perspectiva teórica das principais vertentes que fundamentam a organização do seu processo de aprendizagem, precisamos retomar um pouco da história da alfabetização no Brasil, do surgimento de novas formulações pedagógicas, bem como as implicações dessas concepções para o ensino da escrita.

As práticas pedagógicas e os conceitos relacionados ao ensino da escrita na escola passaram por mudanças significativas a partir do final do século XIX.

Construindo uma análise sobre os processos de alfabetização no Brasil, do período entre 1876 e 1994, Mortatti (2000) investiga a questão dos métodos do ensino inicial da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização. Nessa abordagem, a autora divide esse período em quatro momentos cruciais marcados pela alternância metodológica, cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações.

O primeiro momento, denominado *A metodização do ensino da leitura*, marca o início da utilização das chamadas *Cartas de ABC* para se ensinar a ler. Para Soares (2019), nesse momento considera-se que aprender a escrita dependia essencialmente de aprender os nomes e os sons das letras do alfabeto, para, em seguida, combinar consoantes e vogais formando sílabas e depois palavras e frases. Uma aprendizagem que tinha como preocupação central a grafia. Seguindo a mesma ideia, Mortatti (2000) enfatiza que:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2000, p.5).

O segundo momento, *A institucionalização do método analítico*, baseava-se em princípios didáticos oriundos de uma nova concepção da criança, apontando a necessidade de modificar a aprendizagem, tornando-a mais significativa, embora o ensino da escrita ainda fosse entendido como uma questão de caligrafia e treino, por meio de cópias e ditados.

De acordo com os métodos analíticos, o ensino da leitura deveria partir da compreensão do “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, o que se percebeu foi que os procedimentos adotados pelos professores diferiam entre si, dependendo do que eles consideravam como sendo o “todo”, a palavra, ou a sentença, ou a "historieta" (conjunto de frases relacionadas entre si) (MORTATTI, 2000).

Segundo Mortatti (2000), foi um período marcado por grandes disputas entre os partidários do inovador método analítico para o ensino da leitura e aqueles que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, em especial o da silabação. Por outro lado, também ao longo desse momento, no final da década de 1910, o termo “alfabetização” começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Soares (2019) destaca que diante dos dois métodos surge a discussão sobre a utilização entre sintéticos e analíticos, discussão que se consolidou e que apresentava ora a opção pelo método sintético, em que a aprendizagem da escrita partia de unidades menores da língua, letras, sílabas, em direção às unidades maiores, palavra, frase, texto; ora a opção pelo método analítico, no qual a aprendizagem deve partir das unidades maiores e que tenham algum sentido, palavra, frase e texto, em direção às unidades menores. Havia, portanto, uma alternância desses métodos na prática pedagógica.

O terceiro momento é o da *alfabetização sob medida*. A resistência de alguns professores em utilizar este ou aquele método colocou em marcha a procura por novas propostas para a alfabetização. Foi então que as escolas e os professores começaram a conciliar princípios metodológicos dos dois métodos, passando a utilizar, assim, métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa, incorporam a síntese e a análise), considerados mais rápidos e eficientes (MORTATTI, 2000).

Para Soares (2019), independentemente da orientação adotada,

[...] o objetivo, tanto em métodos sintéticos quanto em métodos analíticos, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Embora se possa identificar, nos métodos analíticos, a intenção de partir também do significado, da compreensão, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras e sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas (SOARES, 2019, p.19).

Segundo a autora, embora considerados opostos, esses métodos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e psicológico, o associacionismo.

Nessa perspectiva, a apropriação do sistema de escrita é vista como um processo que tem etapas pré-determinadas e hierárquicas. De um lado estão os sons e do outro as letras, e as crianças fazem a relação um a um, e a relação entre fonemas e grafemas acontece de forma descontextualizada. A aprendizagem ocorre através da cópia e do treino do traçado da letra, não sendo oportunizado à criança explorar o mundo das letras, fazer tentativas de escrita, elaborando um nível de hipóteses. E para a aprendizagem são necessários alguns pré-requisitos: é preciso que sejam trabalhadas as capacidades cognitivas e as perceptuais de discriminação, análise e síntese visual e auditiva, além de ser necessário haver certa maturidade cerebral (FRAGELLI, 2002). Assim, se exige da criança amadurecimento e preparação cognitiva para receber o conteúdo, ignorando sua produção criadora e transformadora no processo. Ao privilegiar o treino de letras, sílabas e palavras, a repetição, a memorização e a hierarquização dos conteúdos, tal perspectiva coloca a criança numa posição de passividade.

De acordo com Soares (2019), até os anos 1980, o método era visto como a solução para combater o fracasso escolar na alfabetização. Porém, o fracasso persistia a despeito do método empregado. Para Mortatti (2000) as novas urgências políticas e sociais da época e um olhar mais crítico e reflexivo diante das situações, impulsionaram propostas de mudanças também na educação, sobretudo no que se referia à alfabetização, em virtude do fracasso da escola no processo de alfabetização das crianças.

Nesse contexto, surge o construtivismo, iniciando-se o quarto momento proposto pela autora, *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*, uma nova concepção do processo de aprendizagem da escrita. Não vem propor um novo método, mas, segundo Soares (2019), uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e da língua escrita, apoiado nas pesquisas sobre a psicogênese da escrita, introduzido e divulgado no Brasil pela obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Mortatti (2000) enfatiza que o novo paradigma abalou as concepções empiristas sobre a escrita, pois se fundamenta em pressupostos radicalmente diferentes das propostas anteriores, na medida em que desloca o centro das discussões da questão dos métodos colocando o foco sobre *como a criança aprende*, combatendo as teorias tradicionais e a pedagogia que privilegia o uso das cartilhas.

A teoria construtivista se incorpora às práticas pedagógicas nas escolas, tornando-se um discurso hegemônico e concretizando-se em documentos de orientação pedagógica e em programas de formação de professores alfabetizadores (SOARES, 2019).

De acordo com Soares (2019) as mudanças no contexto da alfabetização influenciaram o modo de conceber o processo de aprendizagem, propondo ao longo mesmo do processo

experiências de leitura e escrita com textos significativos, reais e de diferentes gêneros, possibilitando, assim, o convívio com os usos e funções da leitura e da escrita pelas crianças.

Apesar de o construtivismo ter se tornado oficial, ainda nos anos 1980, foi ganhando destaque uma nova discussão no campo da educação – o conceito de letramento. Em virtude do desenvolvimento econômico, social, cultural e político, as demandas em torno das práticas da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais crescem e exigem capacidades e habilidades que vão além da aquisição do sistema de escrita alfabético e suas convenções (SOARES, 2019).

Para atender às novas exigências, surge o letramento que, associado à alfabetização, passa a designar uma aprendizagem da língua escrita, entendida, segundo Soares (2019), não somente como a aprendizagem da tecnologia da escrita, mas, de modo mais amplo, representando a introdução da criança aos usos da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas.

Assim, novas propostas didáticos-pedagógicas emergiram dessa reflexão acerca do letramento e foram, aos poucos, sendo divulgadas e implementadas no âmbito da alfabetização como uma referência complementar ao construtivismo, sendo incorporadas (refere-se aqui às novas propostas) também aos principais documentos que sintetizavam as políticas públicas. Embora fundamentados em perspectivas diferentes, o construtivismo e o letramento foram motivados por questões semelhantes e apresentam muitos pontos em comum (MORTATTI, 2010).

Segundo Mortatti (2000) houve um predomínio do construtivismo que se apresentou como um novo processo psicogenético de aprendizagem da escrita

[...] como uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização, passando a demandar, por um lado, conceber-se a *língua escrita* como um *sistema de representação* e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem objeto escolar; sua *aprendizagem* como *conceitual* e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e a *criança que aprende* como um *sujeito cognoscente, ativo* e com *competência linguística*, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicologicamente ordenada. Por outro lado, demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado (MORTATTI, 2000, p. 266-267).

No construtivismo, o processo de alfabetização vai além da codificação e decodificação das letras, constituindo-se em um processo em que as crianças enfrentam questões de ordem conceitual. A leitura e a escrita, em uma aprendizagem significativa, são adquiridas através da

interação do sujeito com o objeto do conhecimento. A criança do construtivismo é a “criança piagetiana”, que segundo Ferreiro (2001) é aquela “que tenta compreender o mundo que a rodeia, que formula teorias experimentais acerca desse mundo” (p.18). Dessa forma, nas novas propostas pedagógicas sustentadas pelo construtivismo a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento e o professor assume a função de mediador.

A orientação construtivista de alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1999), fundamentada em Piaget, visa, portanto, entender os processos cognitivos da criança em busca da compreensão e aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, compreender o caminho que a criança percorre para aprender a ler e a escrever, considerando toda a sua produção inicial.

Para Ferreiro (2004), antes mesmo da sua entrada na escola e do contato formal com o processo de alfabetização, as crianças já possuem um saber sobre a escrita, pois antes desse ingresso, a criança já inicia o aprendizado da escrita quando participa de contextos sociais onde este código se apresenta e já começam a construir suas hipóteses antes mesmo de chegar a compreender o sistema alfabético.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) o processo de construção do sistema de escrita segue uma evolução regular. Fundamentando-se na psicogênese da língua escrita, descrevem como a criança a partir dos seus primeiros movimentos na tentativa de escrever chega à escrita alfabética. As autoras definem cinco níveis pelos quais a criança passa no processo de desenvolvimento da escrita. Em cada nível a criança vai construindo hipóteses em sua interação com a escrita e se apropriando de conceitos que servirão de base para o próximo.

No nível 1 – a criança está construindo a diferenciação entre desenho e escrita. Se o modelo de escrita é a cursiva, fazem grafismos ondulados ligados entre si – garatujas; se o modelo é a escrita de imprensa, fazem grafismos compostos de linhas e curvas, separados entre si, e é na exploração dessas garatujas que irá construir sua produção. Outra característica que se evidencia neste nível é que a criança escreve tentando fazer uma correspondência figurativa entre a escrita e a coisa à qual se refere, como por exemplo, escreve formiga com poucas letras porque é pequena e, escreve elefante com muitas letras, por ser grande.

No nível 2 – já percebem que a escrita se faz com letras, mas ainda não percebe a correspondência com seus sons. Trabalha com a hipótese de que precisa respeitar a quantidade mínima de letras, ao menos três, e a variedade de grafias, que dependerá do repertório de cada criança. A este nível é atribuída a designação de pré-silábico.

No nível 3 – a criança representa cada sílaba da palavra por uma letra, é o que as autoras chamam de escrita silábica. Inicialmente, escolhe qualquer letra para representar a sílaba, sem

fazer a correspondência da letra com o som da palavra e, em seguida, utiliza as letras com valor sonoro.

No nível 4 – compreende a transição da hipótese silábica para alfabética. A criança começa a perceber que uma sílaba pode ser constituída por mais de um som e usa mais de uma letra para representá-los. Na escrita das palavras, vivencia alguns conflitos, ora usa apenas uma letra para representar a sílaba, ora usa todas as letras que compõem a sílaba. Por ainda não ter superado esse conflito, este nível é designado silábico-alfabético.

No nível 5 – constitui o final do processo de compreensão do sistema de escrita pela criança, ela se apropriou da escrita alfabética.

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.219).

Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1999), na psicogênese da língua escrita, descrevem como a criança vai se apropriando dos conceitos e construindo suas hipóteses no processo de aquisição da leitura e da escrita, mostrando que a conquista desses atos linguísticos ocorre em estágios, através dos quais a criança vai desenvolvendo capacidades e se aproximando gradativamente do sistema de escrita alfabético.

A despeito da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) ter dado outro sentido aos elementos não fonéticos, e dos rabiscos e desenhos infantis terem passado a ser valorizados como parte do processo de construção da escrita, as etapas apresentadas pelas autoras foram questionadas por alguns estudiosos pelo fato de privilegiar a fala na aquisição da escrita (MILMANN, 2014).

Na perspectiva apresentada pelas autoras, a oralidade é tida como central para a aquisição da escrita. Diante disso, ficamos com algumas questões: se a produção escrita da criança é entendida apenas como uma representação da fala, como pensar, então, a aquisição da escrita pelas crianças autistas dentro dessa lógica, se o que lhe falta é exatamente a fala? Como elas adquirem a escrita sem dizer uma única letra ou palavra?

Além da epistemologia genética de Piaget, as investigações acerca da psicogênese da escrita apoiaram-se em concepções linguísticas como a de Noam Chomsky. Segundo Alfredo Jerusalinky, citado por Milmann (2014), tanto para Piaget como para Chomsky “a linguagem é um produto da inteligência, e não vice-versa” (p.55). Dessa forma, enfatiza que:

O problema, pelo lado da epistemologia genética consiste em que a lógica não é necessariamente suportada pela linguagem, concebida como um real estruturado, fora

do sujeito, podendo ser contemplada e conhecida em suas leis de composição. Por outro lado, para as concepções linguísticas, o sujeito e o objeto são substancializados e já contêm, em essência, suas possibilidades de representação, sem levar em consideração o Outro. Esse Outro está presente efetivamente no processo de escrita da criança, cuja primazia é a do trabalho significante (MILMANN, 2014, p.55).

E complementa seu pensando ressaltando que

A escrita, como linguagem, transcende um objeto de conhecimento, sua aquisição implica operadores que vão além dos relativos a um processo de aprendizagem. A partir da virada epistemológica operada pela psicanálise, a linguagem é vista como estruturante das funções psíquicas [...] a percepção do mundo se ordena a partir da constituição do sujeito na linguagem e não vice-versa (MILMANN, 2014, p.58).

Portanto, a psicanálise interroga o fato da escrita ser concebida como uma representação da fala e aponta uma outra concepção para ela, como sendo uma manifestação de linguagem, assinalando uma diferença em relação às perspectivas anteriores. A partir desse pensamento, apresentaremos alguns pontos de articulação entre a escrita alfabética e a escrita inconsciente para pensarmos a singularidade da criança com diagnóstico de autismo na alfabetização.

3.3 A escrita inconsciente e a escrita alfabética

Como discutimos anteriormente, as investigações referentes aos processos de aquisição da escrita sempre estiveram muito marcadas por uma compreensão apoiada sobretudo na psicologia cognitivista e desenvolvimentista que, com suas perspectivas totalizadoras e pensando a aprendizagem da escrita supondo um sujeito do conhecimento, desconsideram a possibilidade de que o ato de escrever possa ter relação com a expressão de um sujeito em constituição.

As implicações entre psiquismo e linguagem são uma preocupação constante na psicanálise. Assim, ao observar a relação entre aspectos psíquicos e o funcionamento da linguagem, ela aponta para um caminho percorrido pela criança no processo de aquisição da escrita a partir de uma conceituação de língua e de linguagem que implica o sujeito e, por conseguinte, a formação do inconsciente.

No universo escolar, pensa-se a produção escrita das crianças apenas como uma representação da fala. Mas é importante considerar que, a partir das formulações de Freud e Lacan, os psicanalistas questionam a ideia de que a fala antecede a escrita. E, portanto, também que a escrita surgiu para representá-la. Segundo eles, é a fala que passa a ser uma espécie de representação do escrito inconsciente (BASTOS, 2012).

Kupfer (2007) afirma que:

Se a escrita fosse apenas uma representação da fala, não faria diferença falar de palavra escrita ou falada. Acontece que, ao se imprimirem, as marcas do Outro o fazem segundo uma legalidade precisa. Essa legalidade é a da lógica da escrita, a de sua estrutura. Uma legalidade muda, sem voz alguma. A fala é apenas seu veículo. O que se marca não são as marcas sonoras ou visuais, mas um sistema, regido por leis que são leis organizadoras de marcas, de traços, de registros. (KUPFER, 2007, *apud* BASTOS, 2012, p. 145).

Pommier (1996) inicia seu livro, *Nacimiento y renacimiento de la escritura*, observando que aprender a escrever está para além de dominar uma técnica ensinada na escola. A criança, antes de estar em condições de formar palavras, já levou a cabo operações muito mais complexas e consistentes do que fazer corresponder um som a um signo. Se não pode ainda escrever, é porque há um caminho subjetivo a ser percorrido (MOSCHEN; SEI, 2014).

As ideias para pensar esse caminho vêm de Freud e Lacan. Os autores pensam o sujeito numa anterioridade – em um discurso que é anterior a ele e que o constitui, conforme assinalam Moschein e Sei (2014). De modo resumido, pode-se dizer que um bebê ao nascer é puro biológico e será constituído a partir das marcas que vêm de fora e são registradas no corpo dele e é a partir dessas marcas que ele irá desenvolver sua escrita alfabética. Segundo Kupfer (2010), esse conjunto de marcas originárias que se inscrevem no corpo do bebê será chamado de Inconsciente e, por assumir essa condição de marca, de traço, de registro, Freud o aproximou de um sistema de escrita ou escritura.

A preocupação de fornecer uma explicação para a memória ocupa um lugar privilegiado na obra freudiana. Em seus primeiros estudos, Freud já demonstrava interesse em compreender o processo pelo qual as experiências humanas eram inscritas no aparelho psíquico e de que modo essas percepções eram registradas e depois transformadas para dar origem às imagens e ideias elaboradas pelo psiquismo (BASTOS, 2012). Segundo a autora, em seu texto “Projeto de uma psicologia científica” (1895/1976), a grande questão de Freud era investigar os processos de funcionamento da memória e o modo como as impressões colhidas pela percepção se inscrevem e podem ser recuperadas pela consciência.

Na carta 52 (1896), Freud nos fala sobre o mecanismo psíquico, que, segundo ele, “formou-se por um processo de estratificação” (FREUD, 1976, p. 317). O material presente em forma de traços de memória estaria sujeito a um rearranjo; a uma transcrição segundo novas circunstâncias.

Segundo Bastos (2012):

Para explicar a constituição do aparato psíquico, Freud constrói a hipótese de que o recalque originário (*Urverdrängung*) operaria como um primeiro processo de clivagem inscrevendo um conjunto de traços mnésicos que fundaria o inconsciente e tornaria possível todos os recalques posteriores (*Nachdrängen*). Nesse momento mítico da estruturação psíquica, o inconsciente surge como um escrito, ou seja, um conjunto das inscrições das representações pulsionais que ficaram banidas do sistema consciente (Freud, 1895/1976d, *apud* Bastos, 2012, p. 140).

As primeiras inscrições são marcas informes, ou seja, a inscrição de que se trata aqui é a de um traço, que, por si só, não remete a sentido nenhum. Cada um desses traços não significa nada em si mesmo, mas a ordenação e a associação por simultaneidade e noutros, a associação e a ordenação por semelhança, permitirão efeitos de sentido, produzirão significado (BASTOS, 2012). Esse autor propõe que “poderíamos pensar que se trata de algo semelhante às letras que, por si mesmas, nada significam, mas ao serem combinadas, mediante os ordenamentos da língua, escrevem um texto” (p. 140).

Para Moschein e Sei (2014) a noção de inscrição apresentada na Carta 52 redimensiona a concepção do aparelho psíquico, devido ao entendimento dado ao traço mnêmico. As autoras apontam que:

Se no “Projeto” o traço era uma marca feita no aparelho que constituía a memória ao trilhar caminhos neuronais que se encontravam mais permeabilizados, aqui o aparelho psíquico passa a ser constituído de signos inscritos e retranscritos. A memória passa a ser entendida como o resultado de muitas inscrições de traços que são permanentemente reestruturados segundo novas configurações e encadeamentos, assegurando que essas transcrições não sejam a cópia do original (MOSCHEIN; SEI, 2014, p. 330).

E trazem o entendimento de Derriva (1995, p.192) de que nesse ponto da obra de Freud “o traço começa a tornar-se escritura”, ou seja, “começa a se fundar no pensamento freudiano a ideia de que a soma da escrita de cada traço cifra um texto, que mais adiante será entendido como o inconsciente” (FRAGELLI, 2002, p. 33).

A partir das formulações expressas na Carta 52, Coriat (1999) dirá que o inconsciente não é dado a princípio, nem aparece de um dia para o outro, instalando-se a partir do nada. Precedendo-o, faz-se necessária a inscrição, na criança-bebê, de toda uma série prévia de traços mnemônicos, resultantes das primeiras experiências com o Outro.

Segundo Bernardino (2006), para que se produzem essas inscrições psíquicas primordiais que fundam o psiquismo, é necessária a articulação entre um organismo dotado de um aparelho biológico e pessoas que assegurem o cumprimento das funções paterna e materna em suas acepções simbólicas, ou seja, é necessário o encontro corpo-linguagem.

Ao nascer, o bebê em condição de prematuridade encontra-se em um estado de desamparo, conta apenas com um organismo dotado de uma natureza com disposições genéticas

e órgãos perceptivos, necessitando, portanto, de um cuidador. Esse desamparo, que é tanto do ponto de vista biológico quanto simbólico, abre caminho para as inscrições que vêm de fora e serão registradas no corpo do bebê. As interações entre o bebê e quem faz a função materna para ele, toda a vivência do bebê com esse outro: o cuidado, o investimento do outro com seu desejo, seus afetos, o olhar, o toque, as palavras serão implicados em marcas, que se produzem a partir das experiências significativas do bebê com seu cuidador principal, e serão inscritas no campo mental. Ao realizar a ação de levar comida para o bebê, seu cuidador não apenas propicia a experiência de satisfação, mas algo a mais constituído por gestos, palavras, olhares, dando colo e aconchegando. Dessa forma, o bebê vive um paladar, um olhar, um cheiro, um conjunto de experiências prazerosas compartilhadas com um outro e chega a uma satisfação. Essa satisfação faz com que o bebê tenha uma série de registros psíquicos. A partir dessa experiência o bebê se modifica, ele já não é mais puro biológico. Essas vivências significativas transformam o bebê, introduzindo-o num outro campo, desejanste. “É isso que funda o campo dos registros psíquicos, o aparelho psíquico vai aos poucos registrando o que o bebê vive na relação com o mundo externo, e não só as experiências, mas a estrutura que organiza essas vivências” (BERNARDINO, 2017, p. 94).

Portanto,

É no corpo e pelo corpo que se inscrevem as marcas no psiquismo. O aparelho psíquico, em sua articulação com o corpo, põe em jogo a questão da escrita que ali se inscreve; daí considerar a estruturação da subjetividade como uma escrita psíquica. Essas inscrições no aparelho psíquico se dão de forma singular, por meio da relação do sujeito com a linguagem e com o Outro. (MOSCHEN; SEI, 2014).

Essas inscrições são marcas da relação do sujeito com a linguagem e irão constituir o inconsciente. É possível identificar que a noção de inconsciente em Freud já nasceu em articulação com a noção de escrita, e Lacan, ao promover uma releitura das proposições freudianas, expõe que o inconsciente obedece às leis da linguagem, ou seja, que o inconsciente tem uma estrutura de linguagem.

E é a partir das elaborações de Freud a respeito da noção de escrita que Lacan desenvolve e amplia o conceito de letra (enquanto inscrição psíquica).

Para atingir a própria instauração do inconsciente, concomitante à instalação do sistema simbólico e do significante, bem como do surgimento do sujeito propriamente dito (...). É entre duas palavras e entre duas linguagens, que já denunciam na sua unidade distintiva a clivagem do sujeito pela consideração do inconsciente, que a escrita se insere, sobretudo na forma de letra (MACHADO, 1998, *apud* LACET, 2003, p.50).

Moschein e Sei (2014) lembram que nem tudo aquilo a que o bebê está exposto produz marca e, só é possível falar em letra quando o que se provoca no corpo ultrapassa o registro da percepção e se instala como marca. Essas marcas que se instalam adquirem o estatuto de letra. Na constituição do sujeito, a letra instala-se num tempo bastante primitivo. Segundo Fragelli (2002, p. 66) “marca o tempo primeiro da instalação do significante, ofertando-se como suporte material para que sobre ela a operação se desdobre”.

Isso possibilita pensar que as operações de constituição do sujeito e constituição do significante ocorrem numa simultaneidade. E a possibilidade do sujeito se dizer em sua singularidade é dada pelo seu engendramento na cadeia significante, particular a cada sujeito (BASTOS, 2012).

De acordo com Bastos (2012) no Seminário IX, *A identificação*, ao abordar o tema da constituição do sujeito e da teoria do significante, Lacan diz que a constituição de todo significante ocorre em três tempos: inicialmente se dá a inscrição de um traço, que é a primeira marca recebida pelo sujeito (S1)¹⁴, seguida por seu apagamento e depois um terceiro tempo em que o sujeito pode se dizer a partir da leitura das marcas que recebeu.

Segundo a autora, o primeiro tempo pode ser pensado a partir da primeira marca que fica no bebê da experiência de satisfação. Do ponto de vista do significante, temos a inscrição do traço e, do ponto de vista do sujeito, a inscrição e formação da letra, num tempo muito primitivo. Fragelli destaca que:

A letra é o elemento que foi considerado por Freud e isolado por Lacan para tratar dessa singularidade do sujeito. É o que, na trama da constituição, marca a diferença mínima entre cada inscrição. É o resultado do encontro da percepção com o que será o sujeito, uma cifra. O elemento mínimo de um enigma. Marca o tempo primeiro da instalação do significante, ofertando-se como suporte material para que sobre ele a operação se desdobre (FRAGELLI, 2002, p.66).

No segundo tempo, há o apagamento da letra, do traço inicial do primeiro tempo (S1) para que o significante possa se constituir.

O apagamento do traço faz uma marca, é o S2 que se institui pelo mesmo movimento que condenou S1 ao inconsciente. Ordenados desse modo, S1 – S2 estão ligados, contudo separados, e a eles se juntarão outros significantes montando uma cadeia (S3, S4, Sn...), e essa operação significante poderá se desdobrar (BASTOS, 2012, p. 143-144).

¹⁴ “Nessa notação, S1 é o representante do sujeito na sua diferença, o que o torna único e singular; como é o caso do nome próprio, por exemplo” (BASTOS, 2012, p. 143).

O terceiro tempo é o do aparecimento do sujeito, tempo em que as inscrições serão lidas.

Esse é o tempo em que o sujeito emerge a partir da leitura das marcas anteriormente inscritas e essa é a condição de sua constituição, dar uma significação própria, interpretar suas marcas no campo do Outro. Para tanto, o operador dessa leitura seria o significante do Nome do Pai, aquele que ratifica a divisão do sujeito pela linguagem e o submete à lei simbólica, interditando o desejo materno e possibilitando à criança um lugar diferente daquilo que falta à mãe (BASTOS, 2012, p. 144).

Na perspectiva da psicanálise, o caminho que leva à escrita não pressupõe exclusivamente a aprendizagem de uma técnica, mas ao contrário, há um caminho subjetivo a se percorrer. É nesse sentido que a relação da criança com a escrita “reflete uma estrutura psíquica, fruto da singularidade com que cada sujeito foi marcado e entrou no simbólico” (MOSCHEN; SEI, 2014). Portanto, refletir sobre o movimento de aquisição da escrita a partir da psicanálise sugere nos perguntar quais relações essa escrita guarda com a escrita inconsciente, ou seja, com a função do inconsciente no processo de construção da escrita do sujeito.

Lerner (2010), ao discutir essa questão, lança mão de uma contribuição de Kupfer para o tema:

A base da escrita alfabética está no escrito inconsciente, isto é, nesse sistema de marcas inconscientes que rege o funcionamento do aparelho psíquico, inicial, fundamental. Esse escrito está na base das manifestações do sujeito do inconsciente; um sujeito pode surgir falando, desenhando, sonhando, fazendo lapsos e... escrevendo (KUPFER, 2007, *apud* LERNER, 2010, p. 120).

Podemos dizer que a escrita, assim como outras formações do inconsciente, tem uma origem comum que é a própria estrutura do inconsciente, pois é a partir do escrito desse que se organizam as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética (LERNER, 2010). Nesta perspectiva, a escrita passa a ser entendida como uma modalidade da linguagem, não é reduzida a uma simples representação da fala. E ao operar como uma linguagem, é anterior ao sujeito e participa de sua constituição (MOSCHEN; SEI, 2014).

Kupfer (2010) assinala que na aquisição da escrita o aparelho psíquico põe em jogo a escrita que nele se inscreveu, portanto, a aquisição da escrita pela criança supõe um caminho que vai da escritura à escrita alfabética, ou seja, para que uma escrita alfabética se configure é necessário estabelecer uma relação com a escrita do inconsciente.

Ao abordar os possíveis efeitos da aquisição da escrita para a criança psicótica e autista, a autora enfatiza que a relação do sujeito com a linguagem pode ser reordenada pela via da escrita, tendo em vista que o escrito inconsciente é o suporte para a escrita alfabética.

Reconhecendo a importância do trabalho com a escrita na prática educativa com essas crianças, Kupfer (2010) considera que:

No movimento gradual de aquisição da escrita, uma criança poderá colocar em marcha uma operação de linguagem de dupla mão: uma escrita será construída, mas também um sujeito se construirá como efeito da construção da escrita. Ao mesmo tempo que se constrói uma escrita, ela o constrói, em um jogo de reorganização do campo simbólico ou da linguagem. (KUPFER, 2010, p.273).

Assim, parece que a escrita alfabética pode oferecer ao sujeito uma alternativa, uma “nova chance de ordenar sua relação com o Outro ou com a linguagem, instituindo uma Lei, a legalidade da escrita [...] a partir da qual o sujeito [...] terá a possibilidade de emergir vez por outra e dizer-se” (KUPFER, 2010, p.273).

Ao analisarem a questão da escrita, Moscheim e Sei (2014) também apostam em sua dimensão estruturante do sujeito e sublinham que, por guardar relações diretas com a escrita inconsciente, a psicanálise atribui à escrita alfabética o estatuto de uma produção do sujeito. Com isso, o trabalho no âmbito da escrita alfabética se oferece como um caminho possível ao sujeito para que ele siga e retome sua constituição. E, mesmo que se trate de uma escrita incipiente, é uma escrita que possibilita uma abertura para o sujeito se dizer e avançar na conquista de novos significantes.

Portanto, a escrita não pode ser reduzida a uma simples representação da fala conforme apontam algumas teorias referentes aos processos de aprendizagem, mas um modo do sujeito acontecer na linguagem.

Desse modo, o acesso à escrita é fundamental para a criança autista, pois é um “agente estruturante de sua subjetividade” (LERNER, 2010, p. 127). Quando a criança aprende a escrever ao mesmo tempo isso pode ter um efeito na sua estruturação psíquica, pois a escrita irá organizar a ordem simbólica para ela, na medida em que se constitui em um veículo facilitador na elaboração da sua relação com o outro, com as pessoas, com o mundo.

O percurso traçado neste capítulo nos permitiu analisar algumas questões importantes da escrita, sua origem, como é entendida no ambiente escolar e a leitura da psicanálise. A partir desses aspectos e dos movimentos que o trabalho com a escrita pode promover para a criança com diagnóstico de autismo, focaremos, mais adiante, no trabalho de alfabetização realizado entre 2015 e 2018 com uma criança autista, em uma escola pública regular do Distrito Federal. Com esse enfoque, abordaremos como o encontro com a escrita, a proposta de uma escolarização comum e o trabalho referenciado na escrita podem trazer benefícios para crianças com diagnóstico de autismo.

No próximo capítulo, trataremos das questões referentes aos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da investigação para, em seguida, apresentar o processo de escolarização e aquisição da escrita de um aluno com diagnóstico de autismo e os movimentos de subjetivação que esse trabalho pôde promover para ele.

CAPÍTULO 4 – MÉTODO

A questão central do nosso estudo consiste em compreender, à luz da psicanálise, o processo de aquisição da linguagem escrita da criança com diagnóstico de autismo, considerando os efeitos da escrita na estruturação subjetiva desses sujeitos. Essa temática atravessa as experiências vividas na escola tanto por alunos autistas quanto por professores. Assim, considerando esse universo de relações e, também, a possibilidade de construção do conhecimento no decorrer de todo o processo, adotamos uma abordagem de base qualitativa para nortear e sustentar esta pesquisa.

Segundo Godoy (1995), é possível observar que a pesquisa qualitativa foi aos poucos se instalando e se firmando como uma frutífera possibilidade de investigação nas diferentes áreas das ciências sociais, especialmente na educação. Nossa hipótese de pesquisa nos coloca diante de uma questão particular da criança no seu processo de aquisição da escrita. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa pode contribuir para uma investigação sistemática das situações que envolvem esse processo no cotidiano escolar, pois essa modalidade de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos.” (GODOY, 1995, p. 58).

Sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características fundamentais: na investigação qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento, os dados recolhidos são descritivos, há uma preocupação maior com o processo do que com os resultados, os pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados a partir do material levantado no decorrer do processo de investigação, e o universo de significados expressos pelos sujeitos implicados na pesquisa é de vital importância.

Nesse sentido, são bastante pertinentes as considerações de Rahme (2014) ao assinalar que:

Tais indicações contribuem para a fundamentação de um trabalho referenciado pela psicanálise por considerar a importância radical dos sujeitos na pesquisa, por valorizarem os diferentes desenhos que podem ser traçados ao longo desse percurso e pelo cuidado que demandam em relação ao levantamento e análise dos dados (RAHME, 2014, p. 240).

Para a autora, os elementos da abordagem qualitativa por apresentarem-se centrados em aspectos subjetivos da investigação são compatíveis com os aportes teóricos da psicanálise sem, no entanto, deixar de considerar suas especificidades.

Diante desse quadro, entendemos o estudo de caso como o procedimento metodológico mais adequado para nossa pesquisa, pois nos possibilita um contato mais direto com os sujeitos referidos ao fenômeno a ser investigado

4.1 O estudo de caso

De acordo com André (2012), ao ter o seu enfoque centrado na perspectiva interpretativa, a abordagem qualitativa permite perceber os problemas, as angústias e as conquistas em relação ao objeto de estudo. Dessa forma, aponta o estudo de caso como vantajoso porque “[...] possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa [...] e permite a descoberta de aspectos novos ou pouco conhecidos do problema estudado” (ANDRÉ, 2012, p. 49). E acrescenta que, segundo Stake (1985), se o pesquisador quiser investigar e entender um caso em particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal.

De acordo com Mazzotti (2006), Stake reconhece três tipos de estudo de caso, classificando-os a partir das suas finalidades em: intrínseco, instrumental e coletivo.

Nosso estudo se enquadra no estudo de caso instrumental, uma vez que empreendemos o estudo a partir do interesse em acompanhar o processo e analisar um caso em particular, o processo de aquisição da escrita de uma criança com diagnóstico de autismo, refletindo acerca da problemática que envolve a escolarização dessas crianças.

Ao discutir os critérios para avaliar se determinada pesquisa pode ou não ser caracterizada como um estudo de caso, Mazzotti (2006) apresenta as posições de dois dos mais reconhecidos especialistas em estudos de caso – Robert Yin e Robert Stake. Ao relacionar as concepções dos autores, conclui que:

Yin descreve três tipos que podem ser tomados como critérios para avaliar se uma dada investigação pode ou não ser classificada como um estudo de caso: o caso deve ser crítico, extremo ou único ou, então, revelador; e, em qualquer dessas situações, deve focalizar fenômenos sociais complexos, retendo as características holísticas dos eventos da vida real. Yin descreve, ainda, um outro critério, referente aos estudos de tipo exploratório: eles devem aprofundar a compreensão de um fenômeno pouco investigado, levando à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores. Em Stake, podem ser encontrados dois critérios essenciais para definir um estudo de caso: é uma investigação que focaliza um fenômeno original, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas (MAZZOTTI, 2006, p.649).

Um outro ponto analisado e discutido por Mazzotti foi a possibilidade de generalização e aplicação dos resultados do estudo de caso. E sobre esse aspecto, traz a seguinte reflexão:

Yin considera que é sempre possível gerar hipóteses que possam ser testadas em outros contextos (replacação) e, caso sejam reiteradamente confirmadas, podem ser generalizadas para contextos similares (“generalização analítica”). Já Stake (2000, p.439) afirma que a generalização não deveria ser uma exigência feita a todo e qualquer estudo, pois essa preocupação, caso seja excessiva, pode desviar a atenção do pesquisador de características importantes para a compreensão do caso em si. Admite, porém, que “mesmo um estudo de caso intrínseco pode ser visto como um pequeno passo em direção a uma grande generalização”. O que Stake (1978) introduz, ao propor sua “generalização naturalística”, é uma mudança de perspectiva: sugere que ao invés de assumir a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o pesquisador deixe essa decisão para o leitor (MAZZOTTI, 2006, p.649-650).

O que os autores negam é que, com base nos estudos de caso, seja possível fazer generalizações do tipo estatístico. Porém, reconhecem a importância de ir além do caso, propondo uma forma alternativa de generalização (MAZZOTTI, 2006).

É importante destacar que nosso estudo não tem como proposta responder todas as questões ligadas ao processo de aquisição da escrita e seus efeitos sobre as crianças autistas. Por se tratar de um estudo de caso, os resultados aqui apresentados como modelo teórico não devem ser generalizados a todos os casos de autismo. Tal estudo não tem como objetivo se esgotar nessas possibilidades, bem como, também não reflete uma verdade universal sobre a temática em questão, uma vez que “a psicanálise discute a incompletude do saber como inerente à natureza do objeto e argumenta que, se o sujeito é dividido, não se poderá construir um saber completo” (MEZÊNCIO, 2004, p.104). No entanto, seu valor como pesquisa científica se centra na possibilidade dessa construção abrir espaço para compreensão acerca do problema pesquisado, assim como, contribuir para o empreendimento de novas construções teóricas.

Nosso estudo fundamentou-se nos pressupostos da teoria psicanalítica, levando em consideração as contribuições de Freud, Lacan e outros estudiosos, para pensarmos a constituição dos sujeitos, a escolarização e a aquisição da escrita como instrumento de subjetivação e inclusão para a criança autista.

Com referência ao uso do aporte teórico da perspectiva psicanalítica, Pereira (2016, p. 70), considera que “a função da psicanálise aplicada à pesquisa deve ser a de colocar em suspeição qualquer concepção generalista de discurso, que, com seus métodos, sistemas e jogos de força, pode desprezar o lugar de experiências microfísicas, singulares”.

Nesse mesmo sentido, Charczuk e Pisetta (2018) destacam que a pesquisa psicanalítica, por apresentar uma base teórica que sustenta a existência da particularidade em cada sujeito, se

concentra nas singularidades produzidas no discurso, no modo singular do sujeito e não nas regularidades ou grandes categorias. Além disso, apontam que a concepção de sujeito apresentada pela psicanálise, a ética psicanalítica e o modo de formular as questões de investigação podem ser considerados como as contribuições específicas da psicanálise para a construção da pesquisa.

É central na nossa discussão a problematização da noção de sujeito e sua constituição nessa perspectiva. Logo, apostamos que, a partir desses pontos de elaboração, podemos, num diálogo com a psicanálise, construir a análise de um fenômeno no ambiente escolar – a aquisição da escrita e seus efeitos para o aluno autista.

As atividades que deram origem à nossa pesquisa foram desenvolvidas em quatro etapas que se entrecruzaram durante todo o período. Os primeiros delineamentos foram feitos a partir do conhecimento e análise dos documentos arquivados na escola sobre a escolarização do aluno, em seguida, o momento de reflexão e planejamento de novas estratégias escolares; observação do cotidiano escolar; acompanhamento da criança durante a realização das atividades de leitura e escrita.

Como dispositivo norteador para coleta de dados utilizamos a observação participante, no contexto da sala de aula como também em outros espaços do ambiente escolar frequentados pelo aluno e, como era professora regente da turma, foram realizadas durante todo o tempo em que o aluno estava na escola.

Para este trabalho, focamos, mais precisamente, nos momentos da vivência do aluno em outra turma, destacando o trabalho com a escrita e as interações dele com o grupo. Fazíamos o registro desses momentos em um caderno, era o nosso diário de campo. Esse diário foi construído com os principais eventos envolvendo sua escolarização e relação com os outros, a fim de que pudéssemos refletir, naquele instante, sobre as práticas instituídas e pensar ações que favorecessem sua alfabetização e o convívio com as outras crianças. Tais registros nos permitiram delinear esta pesquisa.

Júnior e Serva (1995) destacam que a observação participante é uma das técnicas mais utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa. Por meio dela o pesquisador se torna parte integrante do universo pesquisado, tornando-se o principal agente e instrumento da coleta de dados e o fenômeno pode ser melhor observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual o pesquisador é parte. Para os autores, a observação participante refere-se:

A uma situação de pesquisa onde observador e observados encontram-se numa relação face a face, e onde o processo da coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas

como sujeitos que interagem em um dado projeto de estudos (JÚNIOR; SERVA, 1995, p. 69).

Como parte das técnicas utilizadas para a construção dos dados que apresentaremos mais adiante, utilizamos também outros instrumentos como conversas informais e entrevista semiestruturada com a mãe quando iniciamos o trabalho com o aluno, e análise documental (relatórios médicos, relatórios escolares e atividades produzidas pelo aluno). Sobre a utilização desses instrumentos na coleta de dados, André (2012, p. 28) destaca que “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras formas”.

A análise do material construído através das observações, das entrevistas e dos demais instrumentos foi feita com base nas proposições teóricas que nortearam este estudo e no conhecimento teórico e prático construído ao longo do percurso. Esse momento da pesquisa, segundo Goldenberg (2015):

É o ponto em que se exige muita sensibilidade para que se aproveite o máximo possível dos dados coletados e da teoria estudada. [...] É importante analisar tanto o que foi dito como o ‘não dito’ pelos pesquisados. É preciso interpretar este ‘não dito’, buscar uma lógica da ‘não resposta’. É a hora de exercitar o olhar crítico sobre a pesquisa e verificar quais foram os objetivos iniciais e o que realmente foi alcançado (GOLDENBERG, 2015, p.99-102).

Além dessa sensibilidade e da capacidade de articular teoria e dados, o pesquisador precisa estar atento também aos princípios éticos que regem as pesquisas. Nos referimos aqui ao cuidado ético do pesquisador tanto no relacionado aos fundamentos das suas ações, e, nesse ponto, nos pautaremos na ética da psicanálise, quanto nas questões éticas de ordem prática.

É importante destacar que a pandemia causada pela COVID-19 gerou uma mudança no nosso planejamento. Inicialmente pensamos em utilizar também como dispositivo norteador para construção de dados a observação participante no contexto da sala de aula em que o aluno encontra-se matriculado atualmente, porém, tivemos que redimensionar essa estratégia e nos dedicar à análise de observações e materiais produzidos em momentos anteriores dos nossos encontros em sala de aula, tendo em vista o contexto de pandemia, a suspensão presencial das atividades educacionais nas escolas da rede pública do Distrito Federal e a indefinição sobre a implementação do retorno. Dessa forma, o estudo de caso foi construído com base nas observações, na análise documental e entrevistas realizadas no período em que trabalhávamos com o aluno.

4.2 A escola e os sujeitos

O trabalho que ora será apresentado ocorreu em uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal localizada na cidade de Planaltina-DF. A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino e atende crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pretendemos, em termos gerais, acompanhar o processo de alfabetização de uma criança com diagnóstico de autismo na escola regular. Para a escolha do aluno usamos como referencial o fato de já termos acompanhado aspectos do seu processo de escolarização e, outro fator determinante na escolha deste aluno foi o fato de que seu ingresso na escola regular se deu pautada no movimento inclusivo, como uma aposta da professora que o atendia na Educação Precoce do Centro de Ensino Especial de Planaltina, onde iniciou sua escolarização.

Portanto, os sujeitos desta pesquisa, além da criança, foram todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com ele no âmbito escolar, desenvolvendo atividades e acompanhando seu processo de aquisição da escrita e inclusão.

CAPÍTULO 5 – UMA EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA: O CASO DE PEDRO

5.1 Sobre Pedro

Conhecer Pedro envolve saber um pouco sobre sua história. Algumas informações desde o seu nascimento e sua entrada na escola no Programa de Educação Precoce são importantes para compormos uma visão geral das questões em jogo na sua escolarização, que foram recuperadas em conversas com a mãe e em relatórios produzidos pelos profissionais que trabalharam com ele durante esse período.

Pedro era filho único de um jovem casal e tinha uma irmã mais velha por parte de mãe. Vivia com a mãe, sua irmã e o padrasto. A mãe relata que Pedro não foi um bebê planejado. Disse que teve uma gestação tranquila e que ele nasceu de parto normal.

Segundo a mãe, o desenvolvimento de Pedro nos primeiros meses foi dentro do esperado. Contudo, relata que ele era um bebê muito quieto, não acordava no meio da noite e não chorava como as outras crianças, nem mesmo quando estava com fome ou frio. A mãe nunca suspeitou que houvesse algo diferente com o filho, apenas que era mais tranquilo que os outros bebês.

Começou a suspeitar de que talvez houvesse algo de errado quando, por volta dos seis meses, Pedro ainda não conseguia se manter sentado, mesmo com apoio. Relata que ao segurá-lo pelos braços, tentando colocá-lo de pé, ele *“ficava molinho e não sustentava bem a cabecinha”*¹⁵. Apesar da suspeita, achava que ele ia se desenvolver porque sempre foi um bebê com uma saúde muito boa.

Ao completar nove meses, a mãe percebeu que Pedro ainda tinha dificuldade em ficar sentado, mesmo apoiado por outra pessoa, como também ainda não fazia nenhum movimento para virar na cama ou engatinhar, comum aos bebês nessa idade. Continuava um bebê muito quieto, *“ele não chorava, não chamava e se eu o colocasse na frente da televisão assistindo ele ficava o dia inteiro lá bem quietinho”*. A mãe começou a perceber também que Pedro não respondia às brincadeiras nem às solicitações de pedido para olhá-la, comum às outras crianças da sua idade. Diante disso, uma preocupação se instalou.

¹⁵ As falas da mãe de Pedro serão escritas entre aspas e em itálico.

Ao comparecer a uma consulta de rotina com a pediatra, a mãe relatou suas preocupações em relação ao desenvolvimento do filho e a pediatra sugeriu que fosse feita a investigação de um possível comprometimento. Pedro foi, então, encaminhado para uma neuropediatra para avaliação do seu desenvolvimento.

Após algumas consultas, a neuropediatra levantou a possibilidade de Pedro ser autista e encaminhou o menino para que fosse atendido no Centro de Orientação Médico-Psicopedagógica (COMPP)¹⁶ para um acompanhamento e melhor avaliação dessa hipótese.

A mãe conta que ao receber essa notícia do médico foi tomada por uma angústia, ficou sem chão, não sabia o que fazer, só vinha na cabeça dela que ele não iria se desenvolver, andar, falar, brincar e ir para a escola como as outras crianças. Não conhecia nada sobre o autismo e a possibilidade de Pedro receber um diagnóstico desse nunca havia passado pela sua cabeça, apesar de vir apresentando atrasos em alguns aspectos do seu desenvolvimento. Conta que ao chegar em casa, chorou muito, pois pensava que autismo “*era uma doença muito grave*”.

Antes mesmo de procurar o COMPP, relata que foi fazer uma pesquisa na internet para saber sobre o autismo, que características essas crianças apresentavam e quais os tratamentos possíveis. Foi aí que percebeu que Pedro se encaixava em várias das características descritas. Já estava quase completando um ano de idade e ainda não conseguia sentar, engatinhar, os brinquedos não lhe chamavam a atenção, “*não fazia aquelas gracinhas de bebê, não olhava quando eu chamava, não sorria, não interagia comigo, parecia não me escutar*”, como também não balbuciava nenhuma palavra.

Ao chegar ao COMPP, conta que foi muito bem acolhida pela equipe médica. A neuropediatra pediu que ela contasse um pouco sobre Pedro desde o seu nascimento. Com todas as particularidades relatadas pela mãe em jogo, a nomeação de Pedro como uma criança com hipótese diagnóstica de autismo começou a ser empregada pelos profissionais da equipe médica. Segundo a mãe, a neuropediatra explicou sobre o diagnóstico de Pedro e disse que com um tratamento adequado ele poderia se desenvolver e aprender. A médica falou com a mãe sobre o Programa de Educação Precoce da Secretaria de Educação¹⁷ para crianças que

¹⁶ Criado pelo decreto nº1.174, de 23 de outubro de 1969. O objetivo do centro é diagnosticar e oferecer orientação médica, psicológica, pedagógica e social a crianças e adolescentes, realizando atendimentos com equipe multidisciplinar e interdisciplinar. É referência em saúde mental infanto-juvenil para a população do Distrito Federal.

¹⁷ Refere-se a um conjunto de ações educacionais que visam assegurar à criança o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sócio-culturais, ou seja, o desenvolvimento global da criança. É destinado a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 11 (onze) meses que apresentem atrasos no desenvolvimento, com diagnósticos de

apresentam atrasos no seu desenvolvimento e deu um encaminhamento para que ele procurasse o atendimento. A mãe afirma que ficou mais tranquila naquele momento.

Quando chegou ao Centro de Ensino Especial de Planaltina onde funciona o Programa de Educação Precoce para iniciar o atendimento de Pedro, ele estava com 1 ano e 8 meses de idade. Ainda não falava, não andava e não conseguia ficar sentado sem apoio. Continuava sem fazer nenhum gesto em direção à mãe ou qualquer outra pessoa, parecendo não se importar com ninguém, com nada que acontecia à sua volta.

No primeiro dia de atendimento, a mãe relata que foi recebida por uma equipe de profissionais, composta pela professora, a psicóloga, a psicopedagoga e a coordenadora da escola. Tiveram uma longa conversa sobre Pedro e a professora responsável por coordenar o Programa lhe deu todas as informações e orientações de como se daria o atendimento dele na Precoce, ressaltando a importância da participação da família nos atendimentos. Esclareceu que o eixo orientador do trabalho se assentaria nas possibilidades e singularidades de Pedro, construindo um percurso de desenvolvimento, aprendizagem e inserção social. Explicando ainda que, além do atendimento à criança, o programa conta também com atendimento, apoio e suporte aos pais/responsáveis, que acontecem, geralmente, em grupo, podendo ser individual caso haja necessidade.

O acolhimento inicial da equipe deixou a mãe mais confiante em relação às possibilidades do filho e mais disposta a trilhar esse percurso desafiador. Lembrou-se das palavras que disse ao final desse primeiro contato: *“agora é preciso seguir e vou fazer o que puder para ele se desenvolver. Na verdade, já posso até ‘ver’ ele andando, falando e sorrindo pra mim”*.

Segundo a mãe, os atendimentos ocorriam duas vezes por semana, as intervenções eram individuais e contavam com sua presença. Ela disse que era orientada pelas professoras a continuar desenvolvendo as atividades de estimulação e práticas educativas em casa. Falou que Pedro começou a chorar muito nos primeiros meses dos atendimentos na Precoce, mas que *“depois se adaptou e começou a fazer um monte de coisas que não fazia antes”*. Segundo seu relato, ao completar três anos passou a ser atendido sozinho, sem a sua presença. Ela aguardava o término do atendimento fora da sala, mas ainda recebia várias orientações sobre como proceder em casa.

deficiências (intelectual, auditiva, visual, física), condutas típicas de síndromes, altas habilidades e bebês considerados de risco (SEEDF, 2010).

Contente com sua experiência, a mãe avalia que o atendimento no Programa de Educação Precoce foi fundamental para o desenvolvimento do filho. *“Foi lá que ele aprendeu a sentar, andar, escovar os dentinhos, comer sozinho e, o melhor, já olhava pra mim e sorria”*. Ainda não falava, nesse momento se comunicava por meio de olhares e choros. A mãe conta que percebia que ele queria ver um desenho na televisão, pois ele parava na frente e ficava olhando até que alguém ligasse para ele assistir. Quando não percebiam ele começava a chorar. Apesar de insistir para que Pedro falasse, continuou respondendo aos “seus pedidos” sem que ele se expressasse através das palavras. Além disso, diz que era frequente as recusas dele em atender as demandas que lhe eram dirigidas. Mesmo diante desse atraso na aquisição da linguagem, a mãe disse que sabia que um dia ele falaria, pois quando entrou na Precoce não conseguia nem sentar e foi se desenvolvendo. O mesmo iria acontecer com a fala.

Após completar quatro anos, Pedro foi submetido a estudo de caso com os professores, coordenadores e a equipe de Apoio à Aprendizagem que, ao considerarem a especificidade do caso, decidiram que ele seria encaminhado para uma Classe Especial de TGD em uma escola regular inclusiva.

O documento Orientação Pedagógica - Educação Especial (2010), nos apresenta uma definição e a que público se destina às classes especiais. Diz que segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001),

[...] a classe especial é uma sala de aula, em instituição educacional de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada, regida por professor especializado na educação de estudantes com deficiência intelectual/mental ou transtorno global do desenvolvimento. Destinam-se atender, extraordinária e temporariamente, as necessidades dos estudantes com deficiências e com TGD, cujas condições não puderem ser atendidas adequadamente por propostas, programas ou espaços inclusivos da rede de ensino. (GDF, 2010, p. 65).

No que se refere às classes de TGD, elas destinam-se aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento¹⁸ e são compostas por até dois alunos, oriundos da Educação Precoce ou da classe comum. Atende aos estudantes que se encontram na Educação Infantil e Anos Iniciais de Ensino Fundamental, na faixa etária dos quatro aos quinze anos.

¹⁸ Como já foi citado na nota 2, no momento em que foram implementadas as classes, foi utilizada a terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento, em acordo com o DSM-IV. Com a publicação do DSM-V, a terminologia mudou para Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), mas no campo da educação ainda são utilizadas as duas terminologias. E conforme o DSM-IV, dentro dessa categoria estavam reunidos: transtorno autista, transtorno de Asperger, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação.

Nesse momento, Pedro ainda não dispunha de uma linguagem que lhe permitisse conversar com as outras pessoas, mas já falava algumas palavras soltas e repetia alguns enunciados em ecolalia. A mãe conta que ficou muito insegura diante desse encaminhamento, *“tinha medo de como seria na outra escola, pensava se iam aceitar meu filho como ele era, se iam ter paciência em ensinar as coisas pra ele, se ele ia se adaptar”*. Na época, ele ainda não tinha controle dos esfíncteres e utilizava fraldas e isso também gerou muita insegurança na mãe.

Por outro lado, já havia desenvolvido muitas habilidades desde sua chegada à Precoce e outras aprendizagens seriam construídas como efeito mesmo do encontro com outras crianças e com o novo ambiente escolar. A possibilidade dele se envolver no processo de alfabetização e desenvolver o aspecto social era uma aposta e foi reafirmada nesse estudo pelo coletivo.

É a partir dessa perspectiva que apresentaremos agora como foi a chegada e o primeiro ano de Pedro em uma escola regular para, em seguida, focar mais propriamente seu percurso no processo de aquisição da escrita e as mudanças subjetivas.

5.2 A chegada à escola regular

Quando Pedro ingressou em nossa escola, em fevereiro de 2014, tinha cinco anos de idade e trazia consigo uma hipótese diagnóstica de autismo. No início da sua escolarização, conforme evidenciamos, frequentou o Programa de Educação Precoce. Agora, o que estava em jogo para Pedro era a possibilidade de ser alfabetizado. Era uma aposta da sua professora e demais profissionais envolvidos no trabalho com ele: que Pedro pudesse adquirir uma certa autonomia, ler, escrever e, de alguma forma, ter alguma interação com as outras crianças, sua maior dificuldade. Assim, foi encaminhado para continuar sua escolarização numa escola regular de educação inclusiva. Teoricamente, as possibilidades pedagógicas de Pedro se ampliam com sua chegada a esta escola. O convívio, a interação com outras crianças, o compartilhamento de regras e ambientes seriam uma oportunidade para Pedro se identificar, se reconhecer e promover avanços na relação com o outro.

O grande marco para essa mudança em relação à escolarização e inclusão de Pedro foi a Declaração de Salamanca (1994). Esse documento defende em seu texto o princípio de que todos os alunos devem fazer parte do sistema regular de ensino, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Tal Declaração produziu impactos importantes no movimento de inclusão escolar no Brasil, provocando mudanças na legislação sobre a educação. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) trouxe uma alteração de orientação inclusiva ao propor a matrícula de todas as crianças, preferencialmente, em escolas regulares. Na tentativa de garantir uma efetiva inclusão desses alunos, outros documentos revelaram avanços significativos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015) orienta as instituições a alterarem suas práticas com medidas inclusivas mais concretas e a direcionarem maior atenção às singularidades dos alunos com deficiência (NASCIMENTO e DAZZANI, 2021).

Sendo assim, algumas diferenças no modo de estar na escola e aprender, como é o caso de Pedro, passam a ser garantidas e ele tem o direito de aprender e estar no convívio escolar com outras crianças.

Pedro iniciaria, então, seu processo de inclusão em uma Classe Especial de TGD de Educação Infantil, conforme indicação da equipe pedagógica do Centro de Ensino Especial. A classe era composta por Pedro e uma outra criança diagnosticada com autismo. Apesar da aposta nas suas possibilidades e de considerarem que ele apresentava competências para um investimento no seu processo de alfabetização e inclusão, era preciso pensar esse processo de forma gradativa, pois uma inclusão escolar imediata em uma classe regular, poderia constituir-se num risco, pois algumas dificuldades ainda demandavam atenção.

É importante ressaltar que a classe tem caráter transitório, ou seja, ao final de cada ano letivo a equipe pedagógica faz o estudo de caso do aluno e avalia se ele ainda precisa permanecer na classe de TGD ou se já pode ingressar ou retornar à classe comum. Podemos dizer que se trata de um modelo de “inclusão parcial”, pois ainda não estão em uma classe comum, mas participam de atividades nessas classes, onde ocorre a vivência com outros estudantes, tanto em sala de aula como no parquinho, recreação, sala de vídeo e nas atividades coletivas da escola.

A experiência na Classe de TGD, seria uma oportunidade com a qual Pedro contaria para começar uma interação com outras crianças no ambiente escolar. Ao construir uma proposta de trabalho convergente com a prevista para esta modalidade de ensino, a escola estará criando condições para que alunos como Pedro possam ir construindo o sentimento de pertencimento e igualdade dentro dela, vencendo mais uma etapa rumo à inclusão em uma classe regular.

Ao chegar à nossa escola, Pedro falava pouco, repetindo as falas das outras pessoas em ecolalia ou as falas dos desenhos e propagandas que assistia no computador e no celular. Se comunicava por meio de olhares, gestos e choros, e ainda usava fraldas, demonstrando grande dependência com seus cuidados pessoais, como ir ao banheiro, se vestir e cuidar dos seus pertences.

De acordo com os relatórios, os quais tivemos acesso, Pedro já havia desenvolvido algumas habilidades desde sua entrada na escola, como, por exemplo, alimentava-se sozinho, sentava à mesa com o colega e a professora quando solicitado e seguia alguns comandos. No entanto, nas primeiras semanas, era difícil mantê-lo em sala. Pedro corria pela escola, explorando os espaços, fugia do contato e não queria participar das atividades propostas. Não apresentava qualquer iniciativa de socialização com as outras crianças e ficava incomodado quando elas tentavam se aproximar.

Diante desse quadro inicial, foram planejados com os profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)¹⁹ alguns objetivos específicos para Pedro nesse começo, considerando suas particularidades. Foi decidido então por uma proposta de trabalho que atendesse às necessidades do aluno: atividades que promovessem a interação dele com crianças de outras salas, passeios para um deslocamento mais tranquilo pela escola, aceitar realizar as atividades de leitura e escrita em sala, participar de atividades em outros ambientes da escola e, devido à sua dependência para realizar atividades da vida diária, seria trabalhado também o Currículo Funcional. Pedro ainda se mostrava muito dependente das outras pessoas para realizar determinadas tarefas como, se vestir, calçar os sapatos, pegar o lanche sozinho, guardar seus materiais, organizar a mochila, usar o banheiro e fazer a higiene pessoal.

O Currículo em Movimento da Educação Especial prevê que sejam desenvolvidas com algumas crianças atividades do Currículo Funcional, tendo em vista o atendimento de algumas necessidades específicas, como era o caso de Pedro. Segundo o Conselho de Educação do Distrito Federal, na Resolução nº 01/2012, o Currículo Funcional é

[...] um instrumento educacional que viabiliza a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais ao meio social, tem o objetivo de desenvolver

¹⁹ De acordo com a Orientação Pedagógica de 2010, o SEAA é um serviço de apoio técnico-pedagógico da Secretária de Educação do Distrito Federal oferecido às escolas de Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Centro de Ensino Especial. É composto por psicólogos e pedagogos e tem como objetivo promover a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, através de apoio técnico-pedagógico especializado. Os psicólogos e pedagogos atuam com os profissionais da Unidade de Ensino, com as famílias e com os estudantes.

habilidades básicas que proporcionem autonomia na prática de ações cotidianas. (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Aqui vale ressaltar que as habilidades funcionais não se restringem a atividades como tomar banho, fazer a higiene após o uso do banheiro, escovar os dentes ou comer com autonomia, mas envolve também o trabalho com habilidades acadêmicas. Inicialmente, os objetivos escolhidos para Pedro enfatizavam o desenvolvimento de tarefas básicas de cuidados diários, visando dar a ele mais independência. A aposta era que, após desenvolver essas habilidades, já conseguindo realizar determinadas tarefas com autonomia, Pedro estaria mais confiante para construir outras aprendizagens.

Segundo a equipe pedagógica, para que aqueles objetivos traçados fossem alcançados, era fundamental planejar atividades que aproximassem Pedro das outras crianças da escola. Outro movimento importante seria iniciar um processo de retirada das fraldas, para que, aos poucos, ele fosse adquirindo mais autonomia com os cuidados pessoais. Esses foram, então, os principais investimentos para aquele ano. Sendo assim, foi combinado que Pedro e seu colega de sala participariam de atividades com outros grupos de crianças na recreação, na sala de vídeo, nos momentos de contação de histórias na biblioteca e em outros ambientes com atividades coletivas.

No início, a professora percebia um certo desconforto de Pedro, que chorava e não queria permanecer no local, não sabendo se pela mudança de ambiente ou se pela quantidade de pessoas e o barulho que o incomodavam. O certo era que ele só se acalmava ao retornarem para a sala de aula onde o espaço era dividido apenas com ela e mais uma criança. Essas observações a respeito do comportamento de Pedro foram importantes para que a professora pudesse adotar outras estratégias nesse momento inicial como, por exemplo, alterar a frequência com que participavam dessas atividades, flexibilizar o tempo de permanência com os grupos de crianças e, aceitar sua recusa que na maioria das vezes era expressa pelo choro.

Passado algum tempo após essas rearticulações, em alguns momentos Pedro já conseguia permanecer nos espaços com outras crianças sem demonstrar tantos incômodos, apesar de ainda não interagir com elas e se manter mais isolado. A professora observava que quando estavam na biblioteca ele sempre se sentava de costas para a pessoa que estava contando a história, parecia não ouvir, parecia que ele não estava ali, permanecia como se nada tivesse acontecendo ao seu redor. O mesmo acontecia quando estavam na sala de vídeo, parecia não ser afetado pelo que se passava nos desenhos infantis. Os momentos lúdicos e dinâmicos da

recreação também não despertavam seu interesse. Permanecia circulando pela quadra, próximo às crianças, mas não se envolvia em nenhuma brincadeira. Os blocos lógicos, as cordas, as bolas, os carrinhos, os bonecos e as massinhas, não chamavam sua atenção. Seu interesse era persistente por aparelhos eletrônicos, especialmente celulares e computadores. De posse desses aparelhos ficava entretido por muito tempo.

Com todas essas peculiaridades em jogo, adotar diferentes estratégias com Pedro foi importante para que o trabalho operado pela equipe escolar tivesse efeitos sobre ele. Suas recusas em participar ou desenvolver determinadas atividades eram respeitadas, mas outras sugestões eram feitas para tentar envolvê-lo e garantir que usufruísse das mesmas ofertas feitas às demais crianças do grupo.

Um episódio ocorrido na biblioteca ilustra isso. A professora de Pedro levou ele e o outro colega de classe para ouvirem uma história com outra turma na biblioteca. Ao começar a contação da história, Pedro se afasta das outras crianças e vira-se de costas, demonstrando um aparente desinteresse. Ao perceber esse movimento, a professora dirigiu-se até Pedro e sentou-se ao seu lado com um exemplar do livro que estava sendo lido. Começou a mostrar as gravuras do livro para ele enquanto a outra professora lia. Em poucos minutos ela se deu conta de que ele não tirava os olhos do livro e, nesse dia, chegou até a manuseá-lo.

Assim, Pedro foi conseguindo, a seu modo, participar mais das atividades nesses espaços compartilhados com outras crianças e também começou a manifestar um pouco mais de abertura às atividades desenvolvidas na sua sala (atividades com o alfabeto móvel, massinha, contagem, recorte e colagem, jogos).

Outra intervenção proposta pela equipe da escola e que foi aceita pela mãe foi iniciar o processo de retirada da fralda. Nesse trabalho a interlocução com a família foi essencial, sobretudo com a mãe, que passou a deixá-lo menos tempo com a fralda em casa também.

Segundo a equipe pedagógica, Pedro finalizou esse ano letivo com avanços importantes. Apesar da sua dificuldade com o social, mantendo-se isolado e fechado às aproximações, já compartilhava alguns espaços sem tantos desconfortos. Falava algumas palavras soltas, que não tinham relação com o que se passava à sua volta, geralmente eram palavras presentes nos desenhos aos quais assistia. No final desse ano letivo, foi realizado o estudo de caso e ficou decidido que Pedro permaneceria na classe de TGD no ano seguinte, apesar de reconhecer seus ganhos nesse período.

No próximo tópico, apresentaremos um recorte do percurso de Pedro que, após sua aproximação com o universo alfabético – a aquisição da escrita – pôde vivenciar experiências que tiveram efeitos significativos sobre sua constituição subjetiva. Nosso objetivo é apresentar os registros de escrita (rabiscos, desenhos, palavras e frases), produzidos no decorrer dos quatro anos em que o acompanhamos na sua escolarização, discutindo os caminhos trilhados por ele e a forma como ele foi construindo sua escrita, se constituindo e ocupando a posição de aluno dentro da escola.

5.3 A entrada de Pedro no campo da escrita e seus efeitos de subjetivação

No ano em que iniciei meu trabalho com Pedro, era o seu segundo ano nessa escola e, também, o seu segundo ano em uma classe especial de TGD. Tinha acabado de completar seis anos de idade. Segundo seus relatórios, era um garoto tranquilo, havia se adaptado bem a essa escola, no entanto, ainda com dificuldade para se abrir à interação. Emitia algumas poucas palavras fora de contexto e frases em ecolalia, sem aparecer enquanto sujeito do enunciado e não demonstrava muito interesse pelas atividades pedagógicas.

Já nos primeiros encontros com Pedro, percebemos que ainda parecia haver certo prejuízo na constituição de sua imagem corporal tendo em vista o comprometimento de algumas funções corporais, como a dificuldade de controle esfíncteriano. No ano anterior, quando chegou a esta escola ainda usava fraldas, mas logo foi iniciado o processo de retirada. Porém, ainda não conseguia controlar e algumas vezes ele se sujava e tinha que tomar banho com uma certa frequência na escola. A questão corporal precisava ser trabalhada e daríamos continuidade ao processo de retirada da fralda.

Nas primeiras semanas dedicamo-nos a fazer nossa leitura sobre Pedro. Deixamos que ele se mostrasse para, então, definirmos os primeiros passos. Já conhecíamos a hipótese diagnóstica clínica e agora precisávamos construir o diagnóstico escolar para nortear os possíveis caminhos de trabalho com ele a partir dos avanços do ano anterior. Foi um momento importante para que pudéssemos enxergar que para além das restrições e recomendações impostas à criança com diagnóstico de autismo no ambiente escolar, há um aluno cheio de possibilidades. Desde então foram muitos os desafios e as surpresas.

Ainda era difícil para Pedro ficar dentro da sala e fazer as atividades propostas pela professora. Andava e corria pela escola e quando encontrava uma pessoa com celular na mão fazia o movimento na intenção de pegá-lo. Quando não conseguia, se agitava e chorava, balançando as mãos, sem nos dirigir o olhar e sem falar. A volta à sala de aula era difícil. As vezes antes de retornar propúnhamos um passeio pela escola para que ele se acalmasse.

A biblioteca sempre fazia parte do roteiro nos nossos *passeios relaxantes*. Pedro às vezes não queria entrar, mas quando entrava se interessava por olhar as capas dos livros e folhear algumas revistas, com movimentos que pareciam mecânicos, estereotipados. Já havia demonstrado em alguns momentos que sabia ler, mas não lia os livros e também não aceitava que ninguém lesse para ele. Quando nos aproximávamos, ele rapidamente soltava o livro que estava olhando e pegava um outro, sinalizando que não queria que lhe contassem a história. Olhar as capas e contracapas e folhear algumas revistas era o suficiente para ele naquele momento. Só após o passeio era possível o retorno à sala.

Certo dia, chegou à escola muito nervoso e ao sair correndo pela escola, dirigiu-se à biblioteca. Ao o encontrarmos lá, percebemos que ele estava sentado no chão rodeado de livros. Seguia com aquele movimento de olhar a capa e a contracapa dos livros. Ficamos ali alguns minutos observando seu gesto e percebemos que ele foi ficando mais calmo. Essa situação se repetiu em outros momentos e, aos poucos, conseguimos nos aproximar, ir nomeando alguns livros, sem ainda conseguir realizar a leitura para ele.

Fazia parte da nossa rotina ouvir histórias na biblioteca com outras turmas também para permitir que Pedro tivesse essa vivência com as outras crianças. Tínhamos a impressão de que ele não ouvia as histórias e as músicas porque ainda se sentava de costas e parecia não estar sendo afetado pelo que estava sendo lido e cantado. No entanto, percebemos que ele era afetado sim pelo que estava acontecendo ali, pois, embora não olhasse diretamente e não parasse de mexer nos livros, estava ouvindo e prestando atenção nas histórias e nas músicas. Pudemos perceber isso porque em um determinado momento ele sorriu e bateu palmas acompanhando o gesto das outras crianças quando a história acabou.

A partir desse acontecimento, decidimos realizar na nossa sala um trabalho com alguns livros que chamavam a sua atenção. A escolha por esse caminho nos proporcionaria trabalhar as demandas que envolvem o processo de alfabetização, que era uma aposta da equipe pedagógica. Utilizando fantoches e outros recursos, fomos levando-o a conhecer as histórias. A princípio recusava-se a ouvir, depois ouvia partes, logo se agitando e desistindo de escutar, até

que em determinado momento ouviu a história por completo e chegou no dia seguinte pegando a professora pelo braço e mostrando a caixa dos livros. Tal comportamento foi interpretado como uma sinalização de que gostaria de ouvir a história novamente.

Diversas atividades de leitura e escrita foram propostas a partir dessas leituras. Mas ele se recusava a fazer qualquer registro escrito. Lemos seu gesto como uma manifestação de um sujeito e tomamos esse comportamento como uma passagem necessária para ele em seu percurso no processo de aquisição da escrita. Pedro nos colocava diante do desafio de repensar nossas práticas e o discurso das propostas pedagógicas.

Compartilhamos o posicionamento defendido por Ferraz (2020) que retoma algumas atitudes e encaminhamentos propostos por Crespim (2015) que podem ajudar a criança com dificuldades de se envolver no processo educativo, assinalando que diante da recusa da criança podemos, pouco a pouco, propor algumas substituições e, a partir daí, ir estabelecendo as primeiras trocas com ela para que, em seguida, ela possa ultrapassar essa posição de recusa e ser inserida na rotina social da escola.

Entendemos que essa é uma importante direção de trabalho para a criança com diagnóstico de autismo que apresenta dificuldade de entrar em relação com o outro. Dessa forma, diante das recusas de Pedro em participar e realizar as atividades, ofertávamos a ele outras possibilidades. Por exemplo, quando terminávamos a leitura de um livro e era proposta alguma atividade (recorte e colagem, escrita, pintura) e ele não queria fazer, substituíamos por outra. Deixávamos que ele manuseasse e folheasse o livro, tipo de intervenção que já havíamos proposto e que ele sempre recusava, mas que agora já aceitava, mostrávamos os personagens da história no computador e em gravuras impressas. Esse tipo de ajuste era muito frequente no início do nosso trabalho com ele. Nossa proposta era uma tentativa de fazer com que cada vez mais ele fosse se envolvendo nas atividades, nesses momentos coletivos.

Castro e Kupfer (2020) lembram que, como o autista não está na lógica da linguagem, a escrita não faz sentido para ele. Portanto, orientam que:

Ensinar a escrever precisa vir acompanhado de fazê-las entender que isso pode ser sua ponte com o mundo [...] quando a criança autista entender isso...a escrita passará a fazer sentido para ela, e ela poderá entrar facilmente na lógica da escrita. Assim, ela poderá escrever, se puder encontrar um sentido para isso (p.43).

Nossa grande aposta era que Pedro, inserido no campo da educação escolar, no campo da linguagem e vivenciando situações de escrita, encontrasse esse sentido e se interessasse pela aprendizagem da escrita.

Dessa forma, desde os primeiros dias de aula sempre deixamos livros, revistas, papéis, lápis, lápis de cor, canetinhas, jogos e brinquedos à disposição de Pedro e do colega. Havia também na sala um notebook, sem acesso à internet e, uma televisão, que utilizávamos para assistir vídeos dos desenhos preferidos deles e que também era utilizado por Pedro para ver figuras das histórias. Como sempre gostou de mexer no computador, incentivamos o uso desse recurso para que ele fosse digitando algumas letras e palavras do seu interesse ou palavras que estavam sendo trabalhadas em sala. Assim, a tela foi o primeiro suporte de escrita para Pedro. No início, enchia a página com várias letras, digitadas de forma aleatória e parecia gostar do que estava fazendo.

Em determinado momento, percebemos que a escolha dos objetos com os quais Pedro se ocupa tem relação com a escrita, pois além de folhear os livros e as revistas, passou a deter sua atenção também nos papéis e nos lápis dispostos nas mesas. Desse modo, fomos observando sinais de uma abertura e um interesse maior por parte dele e, o trabalho com a leitura e a escrita vai, pouco a pouco, ganhando mais espaço nas aulas.

Certo dia, estávamos trabalhando o nome próprio dos alunos e, após assistir a um vídeo e cantar uma música, pegamos o alfabeto móvel, mostramos a Pedro as letras que formavam seu nome e sugerimos que ele as digitasse no computador. Para nossa surpresa, ele levantou-se e pegou algumas folhas de papel e um lápis e começou a fazer algumas linhas, alguns traços e movimentos circulares, deixando sua marca no papel. Seus traços gráficos preenchem todo o espaço da folha, e quando chegava ao limite ele rasgava, jogava na lixeira e rapidamente pegava uma outra folha para continuar sua produção. Estas são algumas das suas primeiras produções escritas:



Durante algumas semanas Pedro vai se ocupar dessas produções, preenchendo folhas inteiras com traçados retilíneos e circulares, com formatos que se assemelhavam a letras. Apesar disso, era difícil dizer até que ponto ele havia sido capturado pela escrita, pois em certos momentos pareciam simplesmente movimentos estereotipados, escrevia sem parar, o limite era o imposto pela folha de papel. Tentávamos produzir alguma extensão dessas atividades, perguntando o que ele havia escrito, sugerindo que fizesse outras marcas ou antecipando um sentido às produções, mas ele parecia não ouvir nossas falas.

Pedro seguia escrevendo de modo incessante e rasgando suas produções. Não dirigia, nem compartilhava sua escrita com os outros. Bastos (2012) nos lembra da particular posição das crianças autistas em relação ao que vem desse campo do Outro, destacando que podem assumir uma posição de colagem ou recusa, usando essa escrita incessante como uma forma de organização defensiva para barrar a iniciativa do Outro.

Para Ribeiro (2014), o Outro no autismo é excessivo e intrusivo. Na posição autística, o sujeito não estabelece uma fronteira entre o eu e o Outro, portanto, fazem-se necessárias intervenções na direção de se construir uma estruturação de si e de um Outro, construindo referências que o ajudem a encontrar uma maneira de circular socialmente e de lidar com a presença do Outro. Ao impor sua presença, o Outro provoca no autista a sensação de uma invasão ao seu ser, e ele não encontra outra forma de responder a não ser ignorar, defender-se. “Essa recusa se mostra como a própria tentativa incessante e insistente de negação do Outro” (FURTADO et al, 2014, p.166), pois o reconhecimento de si, a alienação à imagem e aos significantes não passou pelo campo do Outro e, por isso, esse Outro se apresenta aí como tão ameaçador.

No caso de Pedro, percebíamos essa recusa e uma posição defensiva nesse movimento de “escrever” sem parar, rasgar e jogar as produções no lixo. Suas produções gráficas “não apresentavam uma significação ou interesse de enlace com o outro” (BASTOS, 2012, p.166,) uma escrita que não era endereçada nem ao professor, nem aos colegas.

Embora não fosse uma escrita endereçada, acreditávamos que as produções de Pedro produziam efeitos nele e também em nós. Pouco importava se aquelas marcas gráficas feitas por ele eram figurativas ou não figurativas, ou, então, se os seus grafismos obedeciam às convenções, pois elas já colocavam em andamento um processo que viria a estabelecer sua escrita. E a cada traço que fazia procurávamos atribuir algum sentido.

Laznik (2011) destaca que nos seus ensinamentos, Lacan nos diz que uma fala só é fala porque alguém crê nela como modalidade de fala e que, portanto, “cabe a nós mostrar à criança – ainda que seus sinais sejam difíceis de decifrar – que o que ela diz [ou escreve] pode ser mensagem para o destinatário que somos” (p. 22). Poderíamos extrair desse pensamento de Lacan uma indicação para a experiência com Pedro ao considerarmos que uma escrita só é escrita porque alguém crê nela. Nesse sentido, a aposta é que atribuindo um valor às suas produções, poderíamos impulsionar o processo de aquisição da escrita em sua dimensão significante. Para Milmann (2014), a antecipação de sentido ao traço feito pelo outro/Outro²⁰ abre caminho para que as garatujas se desdobrem em desenhos e em letras, vindo mais tarde compor um sistema de escrita.

Uma questão importante a ser observada e que chamou nossa atenção nas suas primeiras produções diz respeito ao modo como Pedro preenchia o papel. Seus traçados vão sendo produzidos da esquerda para a direita e ao chegar ao final da folha, ele para ou passa a escrever embaixo da linha que acabou. Percebemos que seu traçado é feito seguindo uma sequência, que nos remete à escrita alfabética e, por isso, acreditamos que de algum modo ele já estava sendo capturado pela escrita.

Em um determinado dia em que trabalhávamos com o livro “Uma joaninha diferente”, deixamos disponível para ele algumas figuras sobre a história, o livro, que ele gostava de folhear enquanto descrevíamos as imagens após as leituras e arriscamos colocar também algumas

²⁰ Utilizaremos em alguns pontos do texto a grafia “outro/Outro” para designar ao mesmo tempo o outro enquanto semelhante, como também aquele que representa e sustenta o lugar do Outro (tesouro dos significantes) para a criança.

folhas e potes de tinta guache. Mostramos a capa do livro e sugerimos que desenhasse a joaninha. Tivemos a seguinte produção:



Nossas tentativas de introduzir outros materiais que permitissem a Pedro escrever produziram efeitos. Nessa outra produção, utiliza vários lápis coloridos para realizar a tarefa, produzindo assim, do ponto de vista gráfico, uma diferenciação das tarefas anteriores. Era possível perceber que já estava mais interessado pelas atividades escritas e aceitando outros recursos para fazer seu grafismo.



Por muito tempo, as discussões sobre a aprendizagem do sistema de escrita centraram-se no debate sobre os métodos utilizados. As concepções do aprender a ler e escrever se restringiam à simples codificação e decodificação de um código, onde o processo de aprendizagem da escrita não resultava numa produção espontânea da criança, mas em cópias ou ditados controlados.

É recorrente na alfabetização de crianças com diagnóstico de autismo percebermos que elas conhecem as letras e, muitas vezes, conseguem também identificar os seus sons, estabelecendo a relação entre o som e a letra. Mas, mesmo assim, algumas ainda não são capazes de escrever ou ler de modo convencional. Segundo Milmann (2014) “a escrita é um desdobramento da relação do sujeito com o significante, cujas primeiras inscrições se dão no corpo, enlaçado pela linguagem” (p. 145). Portanto, não é algo apenas da ordem de relacionar o som da palavra com sua representação gráfica, pois “o que se escreve é da ordem do traço e não da mera percepção” (MILMANN, p. 145). No caso de Pedro, vemos uma criança em trabalho de construção da sua escrita, fazendo seus rabiscos e deixando suas marcas. Marcas próprias do seu processo de subjetivação.

Analisando uma produção em que trabalhamos o esquema corporal, podemos perceber que a dificuldade em dar forma às letras e sentido aos seus escritos, fazia parte do processo, pois estava relacionado ao fato de Pedro ainda não ter constituído uma imagem corporal.



De acordo com Fragelli (2008), ao discutir a articulação corpo e escrita, Pommier (1993) elabora a ideia de que os erros cometidos pela criança na representação do corpo humano estão relacionados à imagem do corpo próprio. Portanto, o que impedia Pedro de montar o esquema corporal não era uma dificuldade motora, mas sim a falta de instalação dessa operação psíquica fundamental no seu processo de constituição subjetiva.

Portanto, considerando o que discutimos anteriormente em relação ao que se passa no estágio do espelho, podemos perceber que, nessa atividade, a dificuldade de Pedro em montar

a figura do menino sugere que há falhas no que se refere à construção inconsciente da imagem corporal, ou seja, Pedro ainda não tinha uma imagem unificada do próprio corpo, pois o estúdio do espelho não se instaurou para ele.

Para Milmann (2014) “há uma anterioridade lógica à possibilidade de projetar o corpo espacial e graficamente, correspondendo à operação de construção da superfície do corpo e de constituição de bordas corporais” (p. 150). No caso de Pedro, era possível perceber os efeitos do seu corpo não ter um significado. A dificuldade em montar o esquema de um corpo, movimentos estereotipados, gritos, eram elementos que nos revelavam um corpo sem inscrição significativa, que não foi simbolizado, um corpo ainda desorganizado e sem bordas.

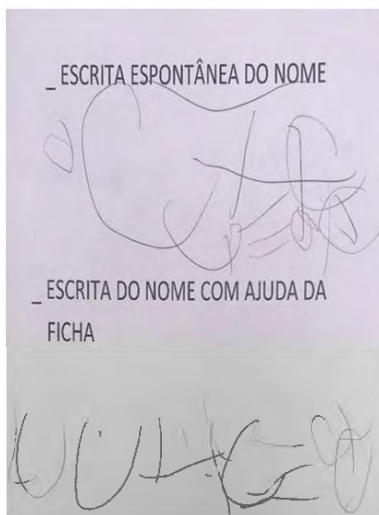
Quando retornamos às anotações e relatórios escolares de Pedro por ocasião da pesquisa, observamos alguns registros importantes de movimentos de Pedro em sala que poderíamos considerar como a presença de jogos de borda, que, segundo Jerusalinsky (1999) são jogos constituintes do sujeito. Algumas vezes ele se ocupava em fechar e abrir a porta da sala, jogava brinquedos pela janela, enchia caixas de objetos e esvaziava, colocava a mão da professora cobrindo seus olhos e depois retirava buscando olhá-la novamente, como se quisesse marcar uma presença e uma ausência, saltava das cadeiras, empurrava os lápis até caírem da mesa, fazia traços no quadro e, em seguida, apagava. Nas atividades em que tinha que pintar alguma figura, contornava-a diversas vezes em vez de pintá-la.

De acordo com Pavone e Rubino (2003), tais jogos anunciam um movimento importante de estruturação do sujeito, no qual “a criança captura sua própria imagem ao mesmo tempo em que a põe na série presença-ausência, na descontinuidade significativa” (*apud* Jerusalinsky, 1999). Era possível que através desses jogos Pedro já estivesse construindo um corpo imaginário, pois depois ele mesmo começava a fazer uma representação de sua imagem no papel como podemos ver no desenho.



Milmann (2014) observa que “o corpo simbolizado e a antecipação de sentido ao garatujar propiciam às marcas gráficas, inicialmente desordenadas, aprimorarem-se e adquirirem a forma de uma figura humana” (p. 177). Pedro iniciou sua escrita com traçados fracos e desordenados, e suas garatujas não pareciam ter sentido ou representarem algo. Nesse desenho percebemos a figura inicial de um corpo que pouco a pouco vai sofrendo transformações à medida que avança no reconhecimento e simbolização do próprio corpo. E é na medida em que seu corpo vai ganhando bordas que aspectos da sua produção gráfica vai evoluindo.

Demonstrando mais interesse pela escrita a cada dia, Pedro passa a indicar de modo mais evidente sua vontade em escrever as letras do seu nome. Depois de construir uma representação imaginária de si com o desenho, vai em busca das letras que o representam. Reconhecia as letras do alfabeto, mas ainda não dominava sua escrita. A partir do trabalho com alfabeto móvel, fomos passando as letras para o papel. Escrevíamos as letras em uma folha e íamos mostrando a ele o traçado. E para cada marca que Pedro fazia atribuíamos um sentido, como nesta atividade em que ele inicia a escrita do nome próprio.



É possível perceber nessa produção como seus traços se assemelham a algumas letras do seu nome “A”, “E”, “O” e “U”. Como ainda não apresentava habilidade grafomotora, as letras eram grafadas com uma certa insegurança. No entanto, já demonstrava um significativo progresso no seu contato com a escrita.

Conforme evidenciamos anteriormente, para que fosse oportunizado a Pedro conviver na escola com outras crianças, incentivando sua interação, ele faria vivência em uma turma regular. Após reunião com a equipe pedagógica e algumas professoras, ficou acordado que sua experiência de vivência se daria em uma turma de alfabetização do 1º ano. A vivência envolvia participar das aulas da turma algumas horas por dia e, também, participar junto da turma de atividades na biblioteca, sala de vídeo, parquinho, etc. No início, houve uma certa resistência de Pedro em mudar de sala e ficar com os outros alunos. Aos poucos foi se adaptando à turma e a turma a ele. Conforme caminhávamos com a vivência, Pedro foi aceitando melhor e pudemos ir ampliando, de forma gradativa, nosso tempo na turma.

Num determinado dia em que estávamos fazendo a vivência, após a leitura e interpretação de um livro, a professora propôs que as crianças registrassem através do desenho e da escrita espontânea coisas que apareceram na história. Todos, inclusive Pedro, se levantaram e foram para as mesas que estavam dispostas formando grupos. Seguiu o movimento das outras crianças e pegou folhas e pincel, ficou por alguns instantes observando o que as outras crianças estavam fazendo e, com um olhar, solicitou ajuda. Desenhávamos e mostrávamos a ele para que repetisse o movimento e ele começou a desenhar. Em seguida, fez o traçado das letras

observando a forma como escrevíamos. Vimos surgir em Pedro interesse em participar e realizar as atividades junto com as outras crianças.



A princípio, mesmo considerando a possibilidade de que Pedro tivesse feito a atividade se espelhando em nossos movimentos, pois ainda não conseguia dar forma ao desenho e às letras sozinho, seu comportamento diante da demanda feita pela professora e suas produções mostravam que ele abria brechas para uma possível interação, o que lhe permitiria sair da posição de isolamento que sempre ocupou. De acordo com Bastos (2012), podemos ler esse movimento de Pedro de se aproximar e participar das atividades como uma experimentação para estar no laço social.

Sabíamos o quão importante era para Pedro estar com as outras crianças, por isso investigamos muito nessas vivências. Compartilhamos do entendimento de Ferraz (2020) quando diz que, estar com seus pares na escola possibilita à criança com diagnóstico de autismo se reconhecer, se diferenciar, se subjetivar.

Essa interação nos momentos de vivência é o que permitiria à Pedro romper com seu isolamento e começar a se reconhecer nas outras crianças, se diferenciar e se subjetivar. Sobre como o convívio com outras crianças na escola pode ser importante para crianças com diagnóstico de autismo, Kupfer et al. (2017), apontam que:

As outras crianças são importantes porque ajudam no “desenvolvimento” do aluno com EE; elas servem de espelho e modelos de identificação para ele. Além disso, ao conviver com outras crianças que fizerem demandas entre elas, o aluno com EE pode “presenciar” esse circuito de demandas sem se sentir invadido. Mesmo quando as outras crianças demandam diretamente ao aluno com EE, demandam como crianças, pedem para ele ser criança e fazer como elas, o que não se configura como tão ameaçador como no caso da demanda vinda do adulto. (p. 23).

Nesse mesmo dia, quando retornamos para a nossa sala já estava próximo do horário de saída da escola. Ao deixar Pedro lá, a mãe havia nos avisado que o pai dele iria buscá-lo. Estávamos organizando e guardando os materiais quando ele pegou uma folha fez um desenho e o nomeou com o que identificamos sendo a palavra “papai”:



Por meio dessa produção, pudemos constatar como Pedro se apropriou da escrita para anunciar algo que iria acontecer com ele – o pai viria buscá-lo. Isso tem uma grande importância, pois vemos como a escrita vai assumindo para Pedro a função de comunicação.

Laznik (2011) nos lembra que ao reconhecermos em toda produção da criança um valor significante e ao se constituir como lugar de endereço daquilo que considera como mensagem, isso possibilita à criança poder reconhecer-se *a posteriori* como fonte dessa mensagem. Logo, ao tomarmos a produção de Pedro como mensagem, atribuindo sentido a sua escrita, abríamos caminho para que as possibilidades de comunicação fossem se ampliando.

As produções escritas de Pedro que antes não tinha endereçamento e eram jogadas no lixo, têm um novo destino – o outro. Bernardino (2011) destaca que:

[...] a escrita aí permite des-colar do Simbólico para servir-se dele, introduz a possibilidade de aproximação com o “ser libidinal”, por este acesso à comunicação que leva à afetação do outro, permitindo fundar um laço social. Utilizar um código para comunicar-se é estabelecer laço social, é entrar no discurso (Bernardino, 2011 *apud* Bastos, 2012, p. 201).

Como costumava utilizar-se do corpo do outro como extensão do seu, a questão corporal era muito trabalhada com Pedro na escola para que ele pudesse conhecer seu corpo. Assim, por meio de diversas atividades na recreação, nos momentos com músicas e artes em sala, Pedro foi experimentando seu corpo. Segundo Kupfer et al. (2017) no processo de constituição subjetiva, a experimentação corporal põe limites ao corpo, o que permite à criança saber quem é ela e quem é o outro. De acordo com a autora:

Surge desse modo uma noção de quem ele é, o que culmina com a construção de seu EU, quando se sua identificação com a própria imagem no espelho, que lhe mostra um corpo unificado, inteiro e que, a partir de então, passa a construir a representação psíquica de si mesmo. A noção de EU do bebê se ancora em sua imagem corporal (KUPFER ET AL., 2017, p.40-41).

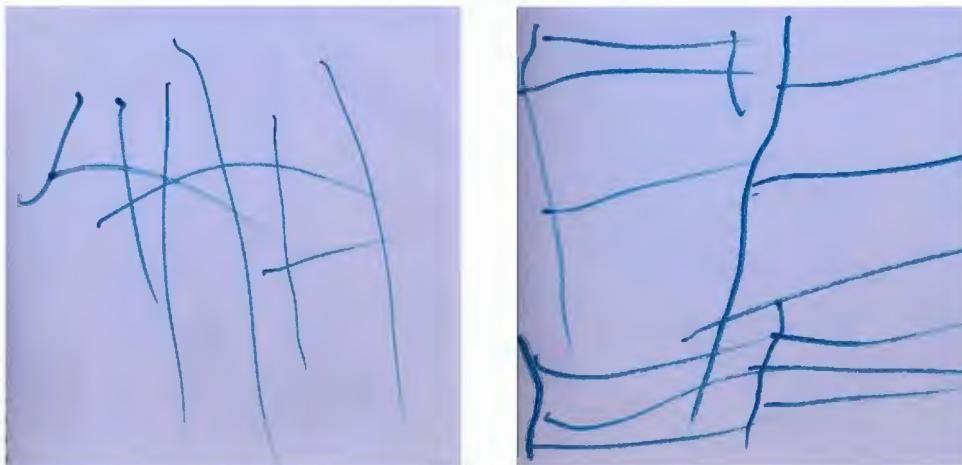
Pedro apresentou dificuldades na criação da imagem corporal e, por consequência, trouxe obstáculos para a construção da noção de si e dificuldades relacionadas ao corpo. Logo, as atividades envolvendo o corpo, como brincadeiras, músicas, danças, pinturas, foram muito importantes nesse sentido. A partir daí, passou a se colocar com mais frequência diante do espelho da sala. Mexia-se de um lado para outro, abria e fechava a boca e os olhos, fazia alguns gestos com as mãos, emitia sons e sorria, observando-se e reconhecendo-se naquela imagem.

Aproveitávamos esses momentos para ir mostrando e nomeando as partes no seu corpo e no espelho e, aos poucos, ele foi fazendo um desenho mais completo para se representar. O corpo que antes se apresentava como um conjunto de partes desconexas, passa a assumir outra configuração, como podemos ver.



Sobre essa questão da imagem corporal, Kupfer (2020) destaca que “a imagem corporal é uma espécie de envelope psíquico que nos acompanha em nossa percepção de nós mesmos, nos dá ancoragem no mundo, nos dá um sentimento de permanência e de estabilidade” (p.258). Ao atravessar o processo de constituição da sua unidade corporal, Pedro pôde construir uma imagem de si, o que implicou em novas mudanças subjetivas, tanto no movimento de estabelecer uma comunicação e estar com ou outros, quanto no modo como se engajava no trabalho escolar.

E é nesse movimento que vemos Pedro escrever as letras “A” e “E” e, desta vez, com um traço mais claro, demonstrando dominar melhor a escrita.



O trabalho de atribuir um sentido, um significado às letras que Pedro escrevia, foi ampliando seu repertório e, aos poucos, vemos surgir a escrita das vogais. É possível supor que Pedro já soubesse da utilidade das letras na língua, pois nos trabalhos com alfabeto móvel víamos suas tentativas em formar seu nome juntando as letras.



Para a psicanálise, os impasses psíquicos vividos pela criança autista referem-se à sua constituição subjetiva. As marcas da relação com o outro/Outro não se inscreveram e não houve o enlaçamento corpo-linguagem que possibilita a entrada no campo simbólico. Para essas crianças, adquirir a escrita significa um novo encontro com a linguagem. Se apropriar desse sistema de representação pode ter efeitos em sua estruturação psíquica, na medida em que possibilita esse acesso ao corpo simbólico da linguagem. Portanto, é importante que esse encontro seja personalizado e que promova um enlaçamento com o social, para que a criança use a escrita para se expressar (BERNARDINO, 2017).

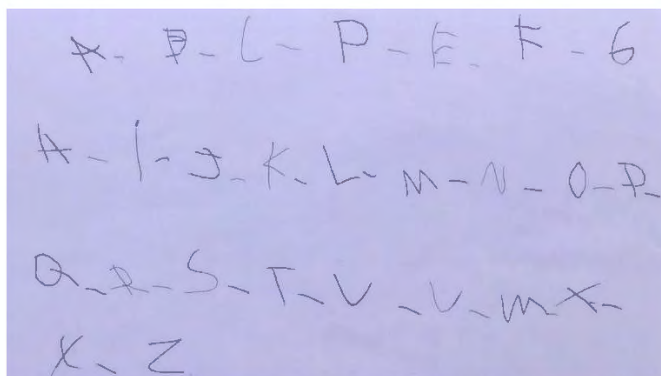
Nesse sentido, era importante nos posicionarmos como mediadores entre as singularidades de Pedro e seu encontro com o discurso alfabético, estabelecendo com ele as significações necessárias dentro do campo da linguagem. A aprendizagem das vogais ganhou sentido quando relacionadas aos nomes dos colegas e abriu espaço para novas letras e outras nomeações.

Um dos momentos que Pedro demonstrava gostar e ficava muito atento era a hora de escrevermos a agenda do dia. Escrevíamos no quadro e íamos mostrando a ele o que iríamos fazer naquele dia. A agenda funcionava como um combinado diário e a escrita servia como um auxílio concreto. E sempre que finalizávamos uma atividade, ele corria no quadro e já apontava o que iríamos fazer em seguida. Aos poucos, Pedro também foi me ajudando a escrever a rotina. Ele escrevia algumas letras soltas e conjuntos de letras, que não permitiam ainda serem lidos, mas aos quais sempre atribuíamos um significado. Certo dia, fez dois registros no quadro nos quais conseguimos entender: Tim e celular.

Depois disso, passou a escrever incessantemente a palavra “TIM” em qualquer papel que encontrasse.

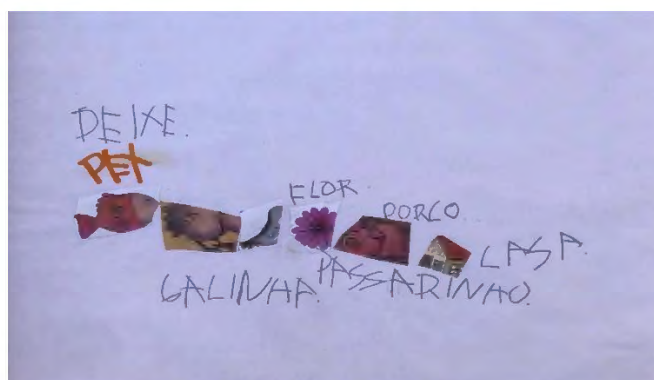


E foi experimentando o movimento do traçado das letras dessa palavra, das letras do seu nome e das vogais que ele começou a escrever as letras do alfabeto. Em comparação com outras produções, dominava a escrita das letras, traços claros e com segurança. Mostrava também ter compreendido a linearidade da escrita.



Falamos que com essas letras podíamos escrever o nome de todas as coisas. Pegamos o alfabeto móvel e fomos formando o nome dele, do colega, da professora e de objetos que tínhamos na sala. Em meio às palavras Tim e celular que ele sempre escrevia, surgem, então, seu nome, os nomes da irmã e da mãe e nomes de alguns objetos.

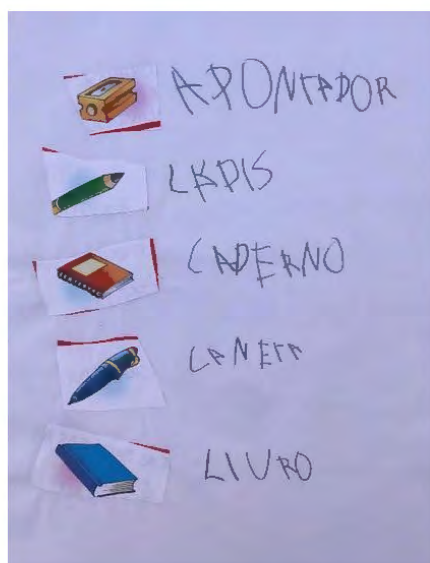
Certo dia, estávamos na sala do 1º ano e a atividade era de recorte e colagem. As crianças encontrariam figuras e, em seguida formariam o nome. Folhear livros e revistas era uma atividade muito apreciada por Pedro, que passou a se interessar também por recortar algumas figuras que chamavam sua atenção. No entanto, ele se restringia a folhear e recortar algumas figuras, que, em seguida, eram amassadas e jogadas no lixo. Nesse dia, ele escolheu e recortou as figuras, colou-as na folha e, depois, sugerimos a ele que escrevesse os nomes. Ele pegou o lápis e ficou esperando, depois que a professora foi falando os nomes pausadamente, Pedro começou a fazer o registro e ao final nos entregou sua produção.



Dois acontecimentos chamaram nossa atenção nessa atividade. Primeiro, o fato de Pedro aceitar escrever os nomes das figuras sem nenhuma recusa, pois já havíamos proposto em outras

ocasiões e ele não aceitava e, segundo, o modo como ele escreveu as palavras. Começou a escrever “peixe” com um pincel, percebeu que faltava uma letra, parou, trocou o pincel por um lápis e reiniciou sua escrita, escrevendo corretamente todas as palavras. Nossa impressão sobre esses acontecimentos é a de que Pedro, de um modo muito particular, já tinha incorporado não só atributos do papel de aluno, como também, o discurso alfabético.

Esse comportamento pôde ser observado em outros momentos de atividades de recorte e colagem, conforme podemos observar nesta outra produção.



Vemos uma particular posição de Pedro em relação às suas produções. Ele sempre se recusava a ler o que escrevia, mas quando líamos ele pulava e sorria demonstrando alegria.

O fato de lermos para os alunos o que eles escrevem faz com que nós marquemos a sua escrita e possibilitemos que eles possam movimentar-se na direção da polissemia do seu significante, ou seja, tentamos, com nossa entonação, com o empréstimo dos sentidos, com a nossa posição de não saber o que está escrito, tirar o caráter de monossentido do significante. [...] O que está em jogo é criar uma atmosfera onde seja viável a escuta da sua palavra e, assim, ser nela. A palavra tomada por empréstimo pelo professor pode ser devolvida no só-depois. Então a espera e o silêncio podem ter um efeito de autonomia do sujeito em relação a sua escrita. Ouvir-se no outro e tornar a ser (RODRIGUES, 2009, p.85-86).

Rodrigues (2009) fala aí dos possíveis efeitos de se ler as produções da criança: fazer marcas no corpo, como também dar sustentação para que ela possa assumir a posição de leitora dos seus escritos, uma vez que “o efeito de se ouvirem ocorre quando a leitura acontece, ora

pelo outro, ora por eles mesmos. Isso faz marca no sujeito que dá à sua palavra um lugar de sentido e de traço” (p.88). Pensamos na possibilidade da inscrição de alguma marca em Pedro, justamente pelo encontro entre o corpo e a linguagem ao qual ele foi se permitindo e já vinha dando sinais de um enlaçamento.

Em outra situação, observamos outro movimento importante de Pedro em relação à escrita e à posição na linguagem. Conversávamos com as crianças sobre as coisas que elas mais gostavam de fazer na escola. Pedro estava sentado ouvindo e parecia atento ao que as crianças falavam, apesar de não responder quando foi questionado. Ao final da conversa, propusemos que cada criança escrevesse sua atividade preferida. Ele pegou o papel e o lápis e posicionou-se de um modo muito determinado frente à pergunta proferida a respeito do que gostava de fazer na escola: “BRINCAR NO COMPUTADOR”.



Nenhuma criança trouxe “brincar no computador” como sendo sua preferida enquanto conversávamos. Os avanços de Pedro eram cada vez mais visíveis. Como podemos observar, já não ficava alheio ao que estava acontecendo na sala e seu interesse pelas atividades escolares crescia. Além disso, nos aponta um outro fato, o impacto transformador da escrita na vida de Pedro, na medida em que permite-lhe uma forma de comunicação com o outro e que uma forma de relação possa de instaurar.

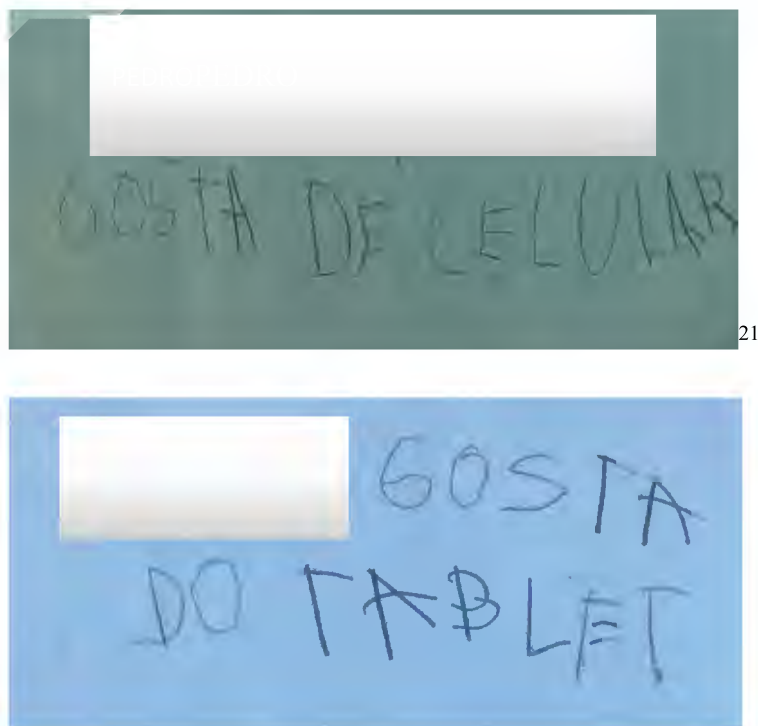
Bastos (2012) destaca que ao escrever a criança autista vai dispondo de mais recursos para estar no laço, pois inicia uma nova construção para dizer algo de si pela via da própria

escrita. É o que podemos perceber na escrita de Pedro, que diante da dificuldade em se comunicar oralmente, utiliza o recurso da escrita para falar da sua preferência. Portanto, suas possibilidades de se comunicar e falar algo de si se ampliavam a cada dia a partir desse encontro com a linguagem escrita.

Ao discutir os efeitos subjetivos da aquisição da escrita na criança com diagnóstico de autismo, Bernardino (2017) destaca que além da criança ter a experiência de poder comunicar ao outro algo que ela sentiu ou pensa pela via da escrita, pode despertar na criança a vontade de falar, pois “a partir do momento em que tem essa nova oportunidade e pode vivenciar o que é se comunicar com alguém, pode ser fisgada por essa experiência. Pode então se esforçar para acessar a comunicação oral” (p. 107). No caso de Pedro, uma criança que não conseguia usar a fala para se comunicar, foi possível observar como ele foi se apropriando da escrita e usando-a como um veículo de comunicação para, em seguida, arriscar uma fala própria, que mostraremos mais adiante.

Nesse sentido, são bastante pertinentes as considerações de Bialer (2014) ao assinalar que, para o autista, escrever é a oportunidade de apresentar seu universo aos outros, transmitir algo de si, ser reconhecido e compreendido para que possa se sentir pertencente ao mundo. Destaca que a escrita tem efeitos no laço social, uma vez que tais escritos permitem ao autista se endereçar aos outros com a vontade de lhes transmitir algo e é significativa a mudança do lugar que pode ocupar no laço social após se expressar por meio da sua escrita.

Surgem, então, outras produções escritas em que Pedro pôde apresentar-se, falar dos seus interesses, dizer algo de si. Antes de dispor desse recurso, demonstrava seu interesse por esses objetos correndo pela escola na tentativa de encontrar algum deles. Agora, diferente de outros momentos, passa a indicar seu apreço pelo celular e pelo tablet, escrevendo.



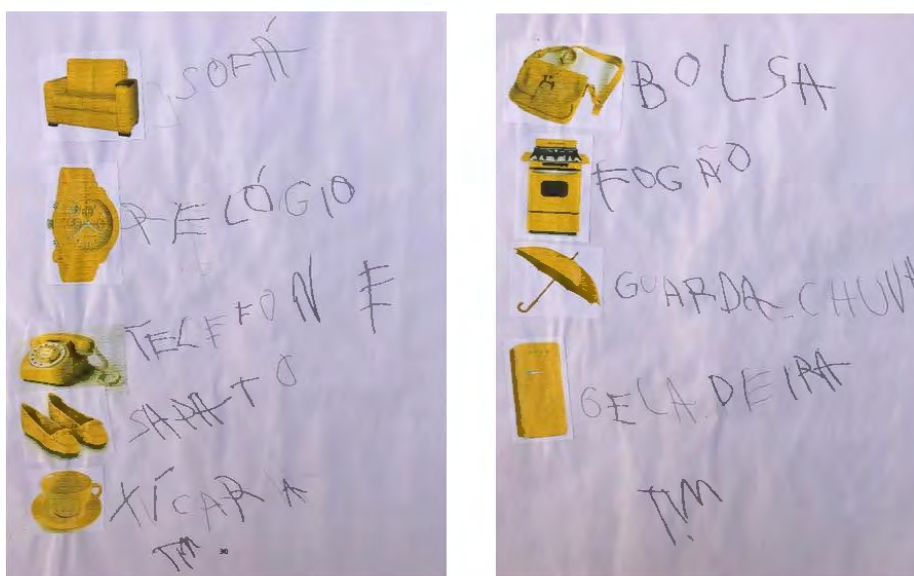
Como podemos observar, as frases de Pedro começam na terceira pessoa, fato recorrente em crianças em uma posição autística e isso mostra uma fragilidade na constituição do eu. É interessante observar que ao mesmo tempo em que escrevia seu nome no início das frases, se recusava a assinar o nome em suas tarefas, substituindo por outra palavra.

Em um determinado dia, colamos algumas figuras em duas folhas para que Pedro escrevesse. Como já sabia escrever seu nome, ao final da atividade, pedimos que assinasse e ele escreveu “TIM”. Falamos que aquele não era o nome dele e sim o nome de uma empresa de telefonia e sugerimos que ele escrevesse o dele. Diante da nossa solicitação, Pedro falou “*qué não!*” Levantou e guardou a atividade no armário. Ficamos surpresos com a resposta, pois era seu primeiro enunciado fora das repetições ecológicas a que estava acostumado. Outra observação importante é que o enunciado foi feito na primeira pessoa.

Com essa fala, podemos perceber um deslocamento de Pedro daquele lugar de criança autista que não fala pra expressar o que quer ou que, simplesmente, só repete os enunciados das pessoas em ecolalia. Vemos surgir, de acordo com Laznik (2011), um sujeito do enunciado, uma alienação constitutiva do eu começa a se instalar e isso pode ser o começo para que um sujeito da enunciação, um sujeito do desejo possa vir a se constituir.

²¹ Cobrimos o nome da criança nestas produções com a finalidade de preservar o sigilo da sua identidade.

Segundo a autora, para que a criança se reconheça enquanto sujeito do enunciado que exprimiu, é necessário que um Outro real se constitua como lugar de endereçamento dessa mensagem. Sendo assim, podemos pensar que ocupamos esse lugar para Pedro ao legitimar sua fala como uma mensagem endereçada ao outro/Outro e respeitar seu gesto diante da demanda que lhe foi dirigida. Pedro dava sinais de que algo da sua posição na linguagem estava mudando, estava começando a falar das suas vontades e, se nossa aposta era que ele avançasse em seu processo de subjetivação, era preciso escutá-lo e dar valor ao seu enunciado. A partir desse dia, quando não queria realizar determinada atividade ou não estava de acordo com alguma solicitação que lhe fosse dirigida, dizia “qué não!”. Durante um tempo continuou assinando “TIM” nas suas atividades.



Passamos a investir mais no trabalho com seu nome próprio e também dos colegas da outra turma, pois isso possibilitaria a Pedro se identificar, se enxergar enquanto diferente do outro e, de certa forma, estreitar o vínculo com as outras crianças. Pedro já sabia a grafia do seu nome e não achávamos que havia se apropriado por meio da memorização, pois já demonstrava compreender o sistema de escrita alfabética como podemos observar nas suas produções. Apesar disso, se recusava a assinar seu nome nas atividades, parecia não se reconhecer em seu nome. Para Rodrigues (2009) “a representação e o reconhecimento de si a partir de uma marca do outro é algo difícil e se constitui em um desafio importante quando falamos na escrita do nome próprio” (p.92).

Kupfer e Castro (2020) ressaltam que o trabalho com o nome próprio para crianças autistas demanda a construção de uma consciência de si, uma construção do eu, para que a criança “se reconheça como um ser separado dos outros e que é designado por um nome” (p. 48). Dessa forma, percebemos que a falta de interesse de Pedro em assinar suas tarefas podia ter relação com essa falta da consciência de si que ainda estava em construção, de saber quem ele era e, portanto, de marcar aquelas produções como sendo suas. As autoras assinalam ainda que, o surgimento dessa consciência põe em jogo vários fatores, dentre eles um processo terapêutico, mas que a posição em que o professor se coloca diante do aluno pode contribuir muito para o seu advento.

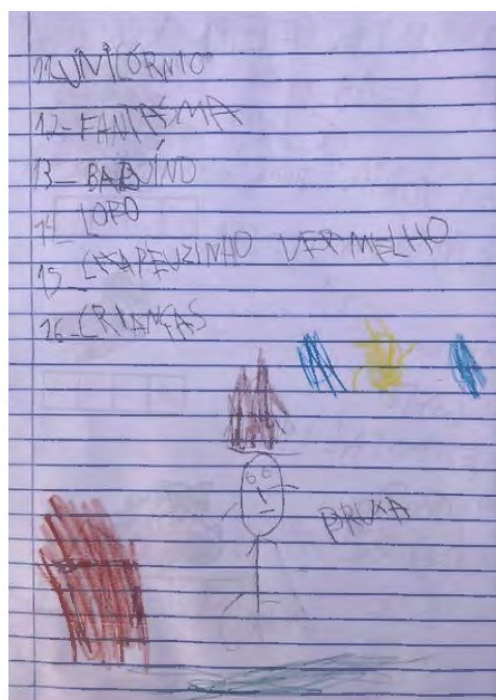
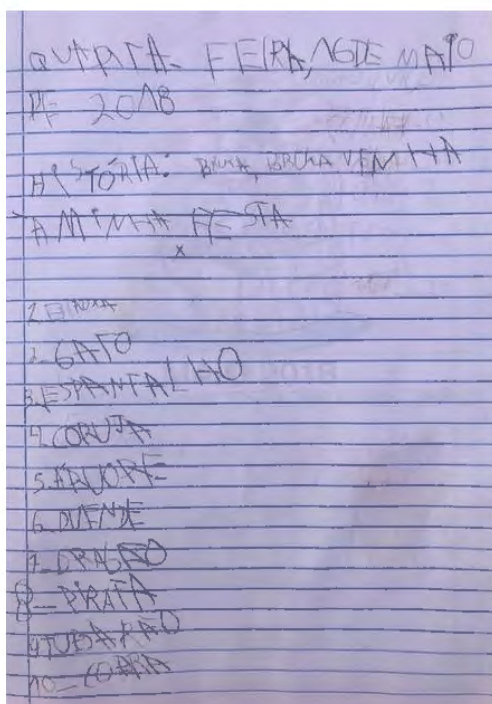
Como ressaltamos acima, passamos a investir mais no trabalho com os nomes e uma atividade que sempre solicitávamos que Pedro fizesse era entregar os crachás dos colegas nos dias em que estávamos fazendo a vivência. Nas primeiras vezes, líamos o nome e mostrávamos o colega a quem nos referíamos. Nos momentos seguintes, Pedro passou a realizar essa atividade sozinho, lia o nome e ia até à mesa do colega entregar o crachá. Ao pegar o seu nome colocava-o na mesa em que estavam seus materiais. De acordo com Castro et al. (2020) essa atividade de distribuir materiais para os colegas, pode ser um recurso importante na escola para contribuir na construção do eu-outro, na medida em que o diferencia do outro. Podemos dizer que Pedro estava se apropriando do “eu”, pois quando pegava o brinquedo de algum colega explicávamos que aquele brinquedo não era dele e mostrávamos de quem era e ele o devolvia, o que pode atestar, segundo Merletti e Pesaro (2010), “a compreensão da diferença eu-outro, meu objeto - objeto do outro” (p.43). Porém, havia momentos em que não identificávamos esse reconhecimento do eu e do outro.

Depois de um tempo, Pedro passou a olhar quando o chamávamos pelo nome. Aos poucos fomos percebendo que essa marca vinda do outro parecia ter sido aceita por ele. Em um certo dia em que visitávamos a biblioteca observamos que Pedro ficou olhando as crianças assinarem seus nomes no caderno de registro quando estavam entrando. Ele sempre era convidado a assinar o seu também, mas todas as vezes se esquivava. Nesse dia, quando estávamos saindo da biblioteca ele se dirigiu à mesa em que estava o caderno e assinou seu nome. Foi a primeira vez em que marcou sua presença na biblioteca assinando o nome. A partir daí passou a assinar o nome também nas atividades. Segundo Rodrigues (2009) “quando o nome próprio começa a aparecer, por escolha do sujeito, algo está se inscrevendo conjuntamente à própria escrita”(p.92). Para a autora, ao escreverem o nome por vontade própria e não apenas

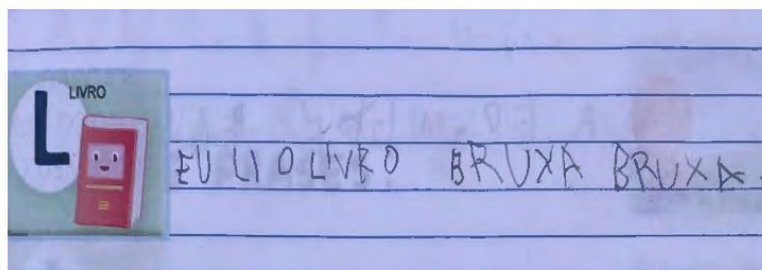
para atender a uma demanda, a criança busca ser reconhecida pelo outro, portanto, para ela, escrever o nome pode significar uma amarração com o outro.

O trabalho com a escrita para crianças com diagnóstico de autismo pode alcançar algo muito além do que apenas aprender a ler e escrever, o que também é importante. No caso de Pedro, a experiência de aprender a ler e escrever, veio acompanhada de mudanças subjetivas importantes, com avanços psíquicos e sociais que foram ressignificando seu lugar dentro da escola. E Pedro aos poucos foi demonstrando que queria ocupar esse novo lugar e participar como as outras crianças.

Nessa atividade, após a leitura de uma história sugerimos fazer uma lista com o nome das coisas e animais que tinham no livro. Pedro participou da formação das palavras falando o nome das letras e sílabas, copiou todas as palavras no caderno e no final fez uma ilustração.

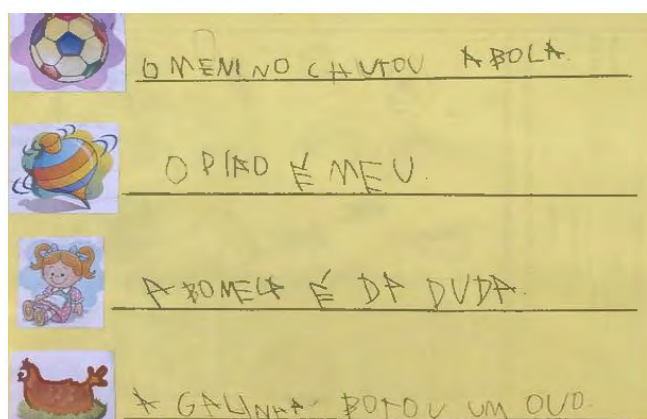


Trabalhamos esse livro por vários dias, pois Pedro se interessava muito por ele e queria que lêssemos sempre. Certo dia, ele pegou o livro e realizou a leitura do livro inteiro. Em outro momento, escreveu a seguinte frase:



Nessa produção, Pedro usou pela primeira vez o pronome “eu” atribuindo-o a si mesmo. Para Bastos (2012, p.185) “algo da emergência de uma posição de sujeito pôde comparecer” quando a criança escreve se referindo a ela em primeira pessoa e inclui o outro em sua escrita, uma vez que endereça sua produção. “O enlace que não era possível pela via da fala, encontrou um recurso pela escrita” e, de forma clara, se endereça ao outro no momento em que escreve: *Eu li o livro bruxa, bruxa.*

No caso de Pedro, percebemos que a partir do momento em que pode representar-se pelo desenho e pela escrita do seu nome, isso possibilitou um avanço na conquista da consciência de si. Em outra situação, Pedro formula algumas frases e em uma delas usa o pronome “meu”.



O “eu” e o “meu” utilizados por Pedro nessas produções não ressurgiram em outros momentos da sua escrita, somente aqui localizamos o uso desses pronomes. Embora seu percurso indicasse avanços, Pedro continuava falando de si na terceira pessoa, usando seu nome. Em alguns poucos momentos, se apresentou como sujeito dos seus próprios enunciados com o pronome “eu” aparecendo em suas falas.

Laznik (2011) diz que quando a criança com autismo começa a usar o “eu” para falar de si mesmo, esse “eu” permanece frágil e, a qualquer momento, é possível que a criança volte a se autodesignar pela terceira pessoa, em função da fragilidade na sua constituição psíquica. É o que vemos acontecer com Pedro, que se apropriava desse reconhecimento para se colocar como sujeito em suas falas e, em outros momentos, devido à essa fragilidade não se reconhecia enquanto eu.

Um dos principais desafios e que se constitui como uma marca identitária forte de crianças que se encontram nessa condição, como é o caso de Pedro, é a relação peculiar que estabelecem com o outro, visto não terem construído um mecanismo de identificação ao semelhante que daria a ela a noção de um eu. Isso faz com que na sua posição em relação à linguagem e, conseqüentemente, na posição discursiva seja tão difícil para elas afirmarem um lugar no discurso e se incluam na relação com o outro. Disso, decorrem alguns impasses enfrentados pela escola no processo de escolarização e inclusão dessas crianças, pois a ausência de uma identificação as coloca em posição de defesa, resistindo ao contato e excluindo-se das relações. Para Tiussi (2018, *apud* Bernardino,2020) “é somente através do laço com um semelhante que algumas crianças com autismo podem se ver e se nomear como crianças” (p.99). Por isso, é fundamental na escola o convívio com as outras crianças para seus progressos em relação a um reconhecimento de si e do outro, como também, no enfrentamento das suas dificuldades com o campo social.

Podemos afirmar, no caso de Pedro, que ter experimentado um ambiente coletivo na escola e o convívio com as outras crianças, promoveu deslocamentos significativos para ele que passou a se diferenciar do outro e assumir cada vez mais a posição de aluno, se incluindo nas atividades e respondendo às demandas que lhe eram endereçadas. Bernardino et. al (2020) apontam que “a construção da posição de aluno pode ser o caminho para a constituição do sujeito” (p.20).

Quando chegou à escola com sua hipótese diagnóstica de autismo, Pedro poderia ser pensado como uma criança sem nenhuma expectativa de aprender a ler e a escrever, pelas barreiras de exclusão impostas pelo diagnóstico. As poucas vezes em que verbalizava, emitia uma fala marcada pela ecolalia, repetindo o que as outras pessoas falavam ou as vozes dos desenhos que assistia, não dirigia o olhar, não brincava com outras crianças e não respondia ao ser convocado, apresentando grande dificuldade no estabelecimento de contato com o outro. O encontro com o universo alfabético abriu caminho para novas possibilidades de sentido,

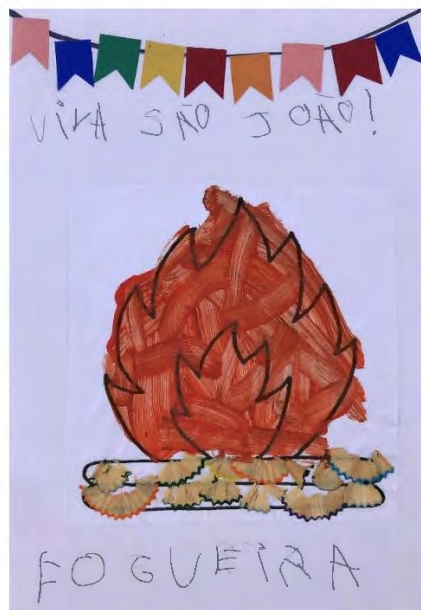
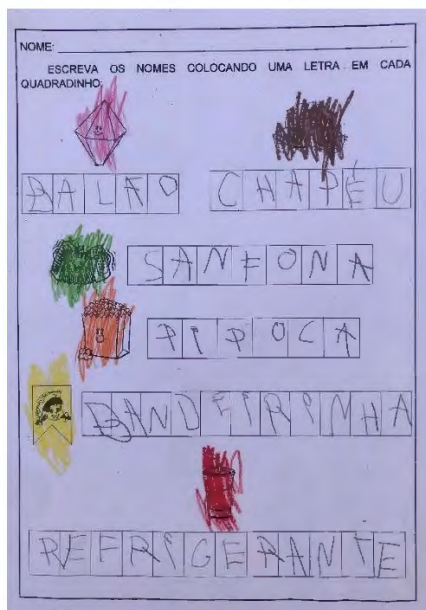
encontro, enlace, o que implicou em um novo posicionamento de Pedro que já se apresentava muito diferente de quando chegou à escola.

Era possível dizer que a escrita lhe deu recursos não apenas para estar na escola, mas, principalmente, para se reposicionar e ocupar a posição de aluno. Passou a mostrar-se mais atento às atividades e ao que se passa no contexto da sala, lia histórias infantis, respondia aos nossos chamados, reconhecia as ausências dos colegas, as aproximações já não o incomodavam tanto e passou a brincar mais próximo das outras crianças, compartilhando de momentos coletivos sem grandes incômodos. Escrever impulsionou mudanças subjetivas importantes.

As escritas dos sujeitos em estruturação psicótica [e autística] têm um efeito estruturante em si mesmas para eles, e por isso o processo de escrever pode garantir a abertura de um espaço intervalar, no qual o outro o auxilia a sustentar sua existência. A escrita pode proporcionar um deslizamento/alargamento, desde que haja um outro apontando para ela. [...] percebemos que os empréstimos de sentido e da significação às escritas produzidas somaram à possibilidade de enlace com o que estava fora, com o social (RODRIGUES, 2009, p. 77).

Era evidente o ganho na relação com o campo da linguagem e na relação com o outro/Outro, ou seja, no modo como se dirigia à professora e aos colegas quando queria algo, na forma como reagia diante das demandas e, um passo importante para o engajamento no laço social – começou a mostrar interesse pela fala, não a fala colada aos desenhos da televisão, mas agora uma fala própria. E foi assim que a ecolalia sempre presente, deu lugar a uma frase sua “Tia, guarda no armário”, quando finalizávamos uma atividade. Suas vocalizações eram cada vez mais constantes, apresentando novas palavras. Nossas intervenções para as produções de fala eram no sentido de ir nomeando as outras coisas ao nosso redor, ofertando novos significantes. Verificamos que a fala de Pedro “é endereçada ao Outro e adquire valor de comunicação e demanda. Há um pequeno sujeito se anunciando para o Outro, demandando do Outro e, podemos dizer, suportando as demandas do Outro” (PESARO; MERLETTI, 2010, p. 43).

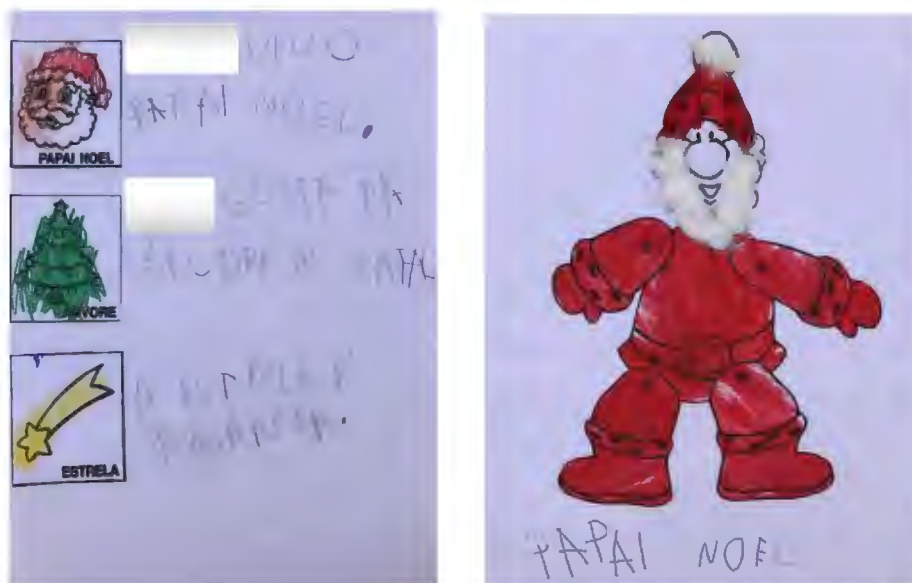
Certo dia, estávamos fazendo a vivência e o tema da aula era festa junina. Após cantarmos uma música foi sugerido que todos fizessem uma atividade escrita e uma de pintura. Ainda estávamos todos sentados em círculo quando a professora deu as orientações das atividades. Ao perceber a movimentação das outras crianças, Pedro levantou-se e sentou junto delas na mesa aguardando para receber a tarefa. Fez as seguintes produções:



Conforme caminhávamos, Pedro mostrava-se mais envolvido e interessado pelas ofertas da escola. A grande novidade neste período foi sua participação em uma apresentação de dança na festa junina junto com os colegas da turma na qual fazia a vivência. Pedro participou dos ensaios com entusiasmo e, no dia da festa, era visível sua alegria e da sua família que se mostrou muito emocionada ao vê-lo em uma apresentação da escola pela primeira vez.

O interesse de Pedro em participar de uma apresentação de dança, assim como outros movimentos dele ao longo desse percurso, mostram uma mudança significativa da sua relação com o outro/Outro, sentido agora como menos ameaçador. Ele dava sinais de um assujeitamento ao Outro, saindo, em vários momentos como podemos perceber, da posição de exclusão que ocupava e se abrindo ao que vem do campo do outro/Outro.

Certo dia, a mãe de Pedro nos informou que ele faltaria aula no dia seguinte, pois iria levá-lo a um passeio no shopping para tirar foto com o Papai Noel. Ela disse que em casa ele estava o tempo inteiro falando: “Papai Noel”. Estávamos no mês de dezembro e já havíamos desenvolvido várias atividades relacionadas ao tema. Aproveitamos que ele faria esse passeio e no dia seguinte sugerimos trabalhar uma atividade de produção de frases, ele escolheu algumas figuras que colocamos sobre a mesa e, uma outra de recorte e colagem para montar a figura do Papai Noel. Com suas produções, Pedro nos endereça sua escrita contando da sua experiência.



O caso de Pedro nos autoriza a pensar e supor que, ao ter acesso à escrita, ele empreendia uma alienação ao Outro, esse sistema organizado da língua. Escrever foi lhe conferindo uma certa estabilização na sua relação com a linguagem e ele pôde se organizar e construir referências com as quais podia contar para circular na escola, estabelecer relações e lidar com as demandas do outro/Outro. Pereira e Figueiredo (2014) observam que “a apresentação de uma forma de escrita à criança é uma face do trabalho civilizatório, pois se assenta em um ato de extrema renúncia pulsional e de submissão às normas que advém do campo da língua – do Outro da língua, do código” (p.158).

Bernardino (2017) assinala que o trabalho com a escrita não é sem consequências para as crianças autistas.

Temos que observar que o campo simbólico no que se refere à linguagem escrita, também é um corpo: tem elementos ordenados, tem regras, um sistema de uso das letras [...] uma série de elementos que fazem referência à estrutura simbólica [...] se trata para a criança de um novo encontro com a linguagem. A criança com graves falhas no que se refere à escrita primordial – seja porque essa escrita não se efetivou (autismo) [...] terá a possibilidade de encontro com esse corpo simbólico da linguagem escrita, vai haver um possível acesso a esse sistema organizado (p. 103).

Um processo de constituição subjetiva também se coloca em jogo paralelamente ao processo de aquisição da escrita. Quando propomos à criança que escreva, o simples ato de escrever já mostra uma inserção no campo do Outro, e também uma submissão, já que precisa se submeter às normas de uma forma de escrita. Ao escrever, Pedro foi confrontado com o Outro e passou a suportá-lo. O ato de escrever promoveu bordas, produziu um ordenamento

daquilo que antes se apresentava fragmentado e o inseriu como sujeito na rede simbólica da linguagem. Além do mais, o trabalho com a escrita garantiu que ele tivesse contato com aprendizagens formais próprias do universo escolar, permitiu uma aproximação do outro, abrindo-se a possibilidade de fazer laço, construir seu lugar, circular como aluno dentro da escola e, assim, segundo Lerner (2010, p.122), “minimizar os danos causados pela obstacularização de seu desenvolvimento psíquico”.

O percurso de Pedro nesse movimento em que foi construindo uma escrita e se constituindo, mostra que inicialmente “o significante da escrita configurava um usufruto da linguagem, mas destacado do laço social, posto que não era mensagem e não investia no parceiro” e, em seguida, vemos “a construção de uma escrita que se diferencia disto, na medida em que há um regozijo da criança ao endereçar seu pedido e perceber-se reconhecido no campo do Outro” (BASTOS, 2012, p.206-107).

Bastos (2012) destaca ainda que para as crianças com autismo, estar na escola cumpre uma dupla função: no âmbito educacional, promove a circulação e o laço social e, no âmbito da escolarização propriamente dita, o aprendizado da leitura e da escrita promovem para essa criança um reordenamento de sua posição na linguagem, ou seja, ela passa a ocupar uma posição mais confortável na linguagem.

A potencialidade do trabalho com a escrita disparou em Pedro comportamentos que fizeram com que ele se deslocasse do lugar em que era identificado por um diagnóstico para ocupar a posição de aluno dentro da escola. Pedro foi, pouco a pouco, construindo e se enxergando nesse novo lugar e, assim, promovendo também uma mudança de posição das outras pessoas em relação a ele.

Um longo e precioso caminho foi percorrido por ele ao longo desse trabalho e promoveu deslocamentos importantes: iniciou uma comunicação através da sua escrita, se abriu ao contato com o outro, passando a enxergá-lo não apenas como um instrumento que utiliza para alcançar um objeto de interesse, mas como alvo de investimento, aumentou a autonomia na realização de determinadas tarefas, passou a brincar mais próximo das outras crianças, iniciando um brincar simbólico, suas ecolalias deram lugar à uma fala própria, a imagem corporal foi adquirindo contorno e a necessidade de ir ao banheiro passou a ser anunciada por ele: “Qué banheiro!”. Tais mudanças apontaram um movimento importante de Pedro na direção da constituição da sua subjetividade. Podemos afirmar que foi decisivo para ele deixar de ser representado na escola pelo diagnóstico de autismo para a possibilidade de eleição de novos

significantes por parte do outro; significantes que ao serem considerados foram desenhando um novo percurso na sua escolarização.

O trabalho com Pedro nos colocou o desafio de ampliar o olhar para a diferença e refletir acerca do ideal pedagógico, delineando uma prática educativa na contramão do ideal de homogeneização e normatização. Muitas situações difíceis de manejar ocorreram durante esse processo, ainda assim, não desistimos e o lugar de aluno foi garantido para ele.

Em 2020 foi encaminhado para uma turma de Integração Inversa de 2º ano do Ensino Fundamental. Já estava alfabetizado, mas a equipe da escola optou por encaminhá-lo para esta série, a fim de que ele vivenciasse as aprendizagens próprias do Bloco de Alfabetização por mais um tempo. Na nova turma e com novas possibilidades subjetivas para lidar com as demandas da escola, Pedro segue sustentando suas conquistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi investigar e compreender o processo de aquisição da escrita e o que implica sua aquisição em crianças com diagnóstico de autismo.

Sabemos que a escolarização dessas crianças é bastante desafiadora e impõe uma série de questões aos profissionais envolvidos nesse processo, uma vez que convoca-os a refletirem acerca dos aspectos do discurso pedagógico hegemônico que preconiza uma forma padronizada de aprender, pois esses alunos se recusam a entrar nas aprendizagens escolares, não demandam e não atendem as solicitações de seus professores, retirando-os do lugar de mestre.

Ao longo dessa pesquisa, buscamos compreender os movimentos que o encontro com a escrita pode promover para a criança com diagnóstico de autismo, ao se apresentar como um recurso disponível para a comunicação. Há muito os educadores e demais profissionais envolvidos com essas crianças no contexto escolar discutem os impasses do trabalho com elas, no entanto, as constantes discussões relativas às dificuldades com relação à prática educacional com essas ficam ainda circunscritas a aspectos instrumentais do trabalho. Nossa proposta de discussão apontou em outra direção, ou seja, pensar o fazer pedagógico a partir de uma orientação que tome o aluno como sujeito e esteja atenta à singularidade de cada um no ambiente coletivo da escola. Ao longo desse percurso, a psicanálise serviu como referência por apresentar importantes operadores de leitura para a condução do trabalho, tanto no que se refere à produção da escrita alfabética, quanto no que diz respeito à inclusão escolar.

Estruturamos o trabalho em cinco momentos, iniciando com o movimento da inclusão, evidenciando inicialmente o percurso histórico e as incidências dos documentos legais no contexto educativo e, em seguida, centramos a discussão no ponto de vista da psicanálise que trata da inclusão a partir de uma perspectiva pautada na falta como condição estrutural dos sujeitos. No segundo capítulo, apresentamos, a partir de Freud e Lacan, como se dá o processo de constituição dos sujeitos, situando a discussão no campo do autismo e destacando os principais entraves nessa constituição, as falhas no imaginário e no simbólico e sua peculiar posição diante da linguagem. No terceiro capítulo, tratamos inicialmente do surgimento da escrita, desde os primeiros sistemas até a invenção do alfabeto. Apresentamos a concepção de escrita construída no universo escolar através das principais vertentes teóricas que fundamentam seu processo de aquisição como uma aprendizagem a ser adquirida e/ou sistematizada na escola, com foco na alfabetização e letramento. Ainda nesse capítulo,

trouxemos as contribuições da psicanálise para pensar a escrita alfabética a partir de considerações sobre a escrita inconsciente e quais relações elas guardam entre si. No quarto capítulo, apresentamos nossa metodologia baseada no estudo de caso como possibilidade de investigação sobre a singularidade no processo de aquisição da escrita pela criança com diagnóstico de autismo. Para concluir, descrevemos por meio do percurso de Pedro como a escola, através de uma proposta de trabalho que tinha como eixo a escrita, criou situações de aprendizagem para lidar com o modo singular dele aprender e estar na escola. Buscamos focar alguns momentos que consideramos fundamentais do percurso dele na aquisição da escrita, articulando-os aos processos de subjetivação, por meio da descrição de alguns momentos vivenciados na escola, da apresentação e análise de suas produções escritas.

Como grande parte das crianças com diagnóstico de autismo que chegam à escola, Pedro se agitava e chorava diante das demandas. Lia algumas palavras, mas não escrevia e se recusava a realizar as atividades propostas, mantendo-se isolado dos demais. Ao visitarmos sua trajetória escolar, descobrimos aspectos importantes que, aliados às nossas observações iniciais, representaram um ponto de partida para a elaboração de propostas para a sua escolarização. Nesse estudo, após o contato com a teoria psicanalítica, percebemos que o fato de Pedro não conseguir se envolver nas atividades escolares, apresentar dificuldade em construir relações, dar forma aos desenhos e às letras, naquele momento, tinha relação direta com questões próprias ao seu processo de constituição subjetiva.

Quando Pedro chegou a esta escola, com sua hipótese diagnóstica de autismo, nem rabiscava, e diante das dificuldades de comunicação, a equipe não sabia como seria sua alfabetização. Reconhecer e acolher suas diferenças permitiu que ele tivesse acesso à aprendizagem a partir de uma abordagem não comportamentalista, comumente utilizada nas escolas com crianças como ele. Apresentamos alguns recortes da sua trajetória escolar, destacando a importância do trabalho com a escrita e da experiência de vivência em outra sala de aula, para as diversas conquistas tanto no campo das aprendizagens escolares como nos aspectos subjetivos. Dessa trajetória, enfatizamos a importância do olhar atento, da aposta na subjetividade e das flexibilizações nas estratégias de modo a permitir que ele trabalhasse com o que lhe fosse possível dentro daquela proposta coletiva. Mostramos como da emergência e da antecipação de sentido aos primeiros rabiscos pôde definir uma imagem própria, avançar no processo de aquisição da escrita, ferramenta que lhe deu possibilidade de se expressar e conquistar um lugar para si dentro da escola.

Foi decisivo, no trabalho com Pedro, optarmos por considerar seu modo singular de estar na escola. A partir daí pudemos construir uma proposta de trabalho atenta às suas particularidades e isso possibilitou-lhe trilhar um caminho rumo à escrita, à fala e à posição de aluno.

Antes de finalizar, gostaria de refletir sobre uma outra questão que foi se colocando durante o percurso de escrita desse estudo – as implicações dessa experiência para mim como professora e pesquisadora.

São inúmeros os desafios do cotidiano escolar e o trabalho torna-se mais desafiador quando recebemos uma criança diferente, que não se dispõe ao trabalho escolar, não responde nossas demandas, excluída do discurso social, como é o caso das crianças com diagnóstico de autismo. Com Pedro não foi diferente. Ao iniciar o trabalho com ele, muitos impasses se apresentaram e me inquietaram e percebi que as prescrições pedagógicas às quais estava acostumada, não serviria para instrumentalizar minha prática. No começo, senti um certo mal-estar, um sentimento de impotência e em alguns momentos me questioneei se conseguiria fazer um trabalho educativo com ele, pois não dizia nada e parecia não se interessar pelo que queríamos lhe ensinar. Por outro lado, acreditava nas suas possibilidades e, mais do que isso, havia um desejo, meu, da família e de outros profissionais envolvidos no trabalho de que ele se envolvesse na aprendizagem e no contato com as pessoas e avançasse tanto nos aspectos pedagógicos quanto sociais.

Esse desejo me moveu a criar estratégias de aprendizagem pautadas na singularidade de Pedro. E compreendi que só foi possível traçar caminhos e investir na escolarização dele a partir do momento em que manejei certos receios e promovi um deslocamento: deixei de me prender em certos medos frente ao desconhecido, ao estranho, suportando o encontro com o diferente, pois os encontros com os alunos, sejam eles especiais ou não, ocorrem de maneira diversa, eles aprendem de modo diferente e, reconhecendo a minha própria diferença e a do outro, me abri à diversidade no contexto escolar, aos questionamentos, às incertezas e aos impossíveis do ato educativo.

Foram quatro anos de dúvidas, imprevistos, tentativas, aprendizados e grandes progressos. Penso que o aprendizado tenha sido muito maior pra mim do que para Pedro. Essa experiência, o encontro com ele, de certa forma, me destituiu daquele lugar de professor que sabe todos os passos que precisa dar para ensinar o seu aluno e me obrigou a rever minha prática e transformar meu fazer pedagógico para chegar até ele e esse processo promoveu mudanças

em mim também enquanto sujeito. Fui me constituindo e reconstituindo enquanto profissional a cada dia na relação com Pedro, compreendendo que nessa função não se trata de saber tudo sobre como fazer, mas de estar disposto a construir espaços de aprendizagens em que todos possam se inserir e aprender.

Ao tomar a psicanálise como referência teórica e ética na prática pedagógica inclusiva, entendemos que modelos ideais não comportam as contingências, uma boa abordagem para determinado aluno pode não ser efetiva com outro. Existem diferentes formas de aprender, portanto, as práticas pedagógicas não podem ser universalizadas. No entanto, se conseguirmos olhar para o aluno com autismo de outras formas, ofertando-lhe os objetos disponíveis na cultura, em particular a escrita, considerando suas particularidades subjetivas e enxergando nele um sujeito, novas possibilidades de aprendizagem poderão surgir para TODOS.

Pedro precisou de um tempo maior para se apropriar da escrita e esse tempo foi respeitado. Aprender a escrever para ele foi muito além do que é proposto no currículo para a alfabetização das crianças nos anos iniciais, representou ganhos subjetivos, uma mudança de posição, um deslocamento importante que lhe possibilitou se reconhecer, reconhecer o outro, dizer de si, de seus interesses e se enlaçar. A partir dessa experiência e da sua inclusão em uma turma regular, novos caminhos foram traçados, a principal condição já havia sido dada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, S., BETEILLE, I. Autismo e esquizofrenia. In: **O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias**. Luis Achilles Rodrigues Furtado, Camilla Araújo Lopes Vieira (Orgs). 1ª ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. – 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM-5)**. Disponível em: <<https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/updates-to-dsm-5/updates-to-dsm-5-criteria-text>>, 2013. Acesso em: 29 fev. 2020.
- BASTOS, M. B. **Incidências do educar no tratar**: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BERNARDINO, L. M. F. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. Organização de Leda Mariza Fisher Bernardino. São Paulo: Escuta, 2006.
- BERNARDINO, L. M. F. A importância da escrita na clínica do autismo. **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 504-519, 2015.
- BERNARDINO, L. M. F. O papel fundamental da escrita na educação inclusiva. In: **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito** / Maria Cristina Kupfer, Maria Helena Souza Patto, Rinaldo Voltolini (organizadores). – São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017.
- BERNARDINO, L. M. F. A função do semelhante na escola inclusiva. In: **Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito**/ Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Kupfer, Juliana Davini (organizadoras). São Paulo: Escuta/Fapesp:2020.
- BERNARDINO, L. M. F., LAVRADOR, M. B., BECHARA, L.C. Quem são as crianças com entraves estruturais na constituição psíquica-EE? In: **Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito**/ Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Kupfer, Juliana Davini (organizadoras). São Paulo: Escuta/Fapesp:2020.
- BIALER, M. **A lógica do autismo**: uma análise através da autobiografia de um autista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 4 p. 645-655, out./dez. 2014.
- BIRMAN, J. (1999a). **A dádiva e o Outro**: sobre o conceito de desamparo no discurso freudiano. *PHYSIS: Ver. Saúde Coletiva*, 9(2), 9-30.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>>, 1994. Acesso em 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>, 1996. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>, 2008. Acesso em: 25 mar. 2020.

CASTRO, B. R. de. **A psicanálise pode contribuir para o tratamento de autistas**. Opção Lacaniana online nova série. Ano 9, números 25 e 26, março/julho 2018.

CHARCZUK, S. B; PISETTA, M. A. A. de M. A pesquisa em educação: aportes psicanalíticos. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 18, n. 3, p. 270-285, 2018.

CORIAT, E. De que se trata ... uma criança? **Estilos da Clínica**: Revista sobre a infância com problemas, 1999.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1ª ed., 2017.

COUTINHO, A. B. V.; AVERSA, P. C. O impacto da loucura no campo escolar. In: KUPFER, M. C. M.; COLLI, F. A. G. **Travessias – inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 3ª ed., 2010.

FERRAZ, R. T. P. A construção de um diagnóstico pedagógico a favor de um processo de aprendizagem do aluno. In: **Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito**/ Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Kupfer, Juliana Davini (organizadoras). São Paulo: Escuta/Fapesp:2020.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRAGELLI I. K. Z. **A relação entre escrita alfabética e escrita inconsciente: um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

- FRAGELLI, I. K. Z. Escrita ilegível: o que não se pode ler no que está escrito. **Estilos da Clínica**: Revista sobre a Infância com Problemas, São Paulo, Vol. XIII, nº 25, 78-93, 2008.
- FRAGELLI, I. K. Z. **Alfabestização**: perspectivas da articulação sujeito e escrita. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.
- FREITAS, E. S. de. Fui bobo em vir? – Testemunha de uma inclusão. In: KUPFER, M. C. M.; COLLI, F. A. G. **Travessias – inclusão escolar**: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FREUD, S., (1976). Carta de 6/12/1896 a Fliess. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. In S. Freud, **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (J. Salomão, trad., Vol. 1, pp.317-324). Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S., (1976d). Projeto para uma psicologia científica. In S. Freud, **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud** (J. Salomão, trad., Vol. 1, pp.381-517). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1895).
- FURTADO, L. A. R., ARAÚJO, A. R. A., SANTOS, S. F. P. dos. O sujeito autista, a psicanálise e a educação inclusiva: um estudo a partir de relatos autobiográficos. In: **O autismo, o sujeito e a psicanálise**: consonâncias/ Luis Achilles Rodrigues Furtado, Camilla Lopes Vieira (organizadores). 1ª ed, Curitiba, PR:CRV, 2014.
- GODOY, A. S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 14ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa do Distrito Federal. **Universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino**. Lei n. 3.218, de 05 de novembro de 2003.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica para o Ensino Especial**. SEEDF, 2010.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação**. Brasília, 2015.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. 2ª ed. – Brasília: SEEDF, 2018.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa do Distrito Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal**. Lei n. 6.637, de 20 de julho de 2020.
- HANFF, D. e PETRI, R., O surgimento do Outro e a escrita de Pedro. **Estilos da Clínica**: Revista sobre a Infância com Problemas, São Paulo, 3 (5), p. 27-33,1998.
- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. Ed. Parábola, 2003.
- JEAN, G., **A escrita: memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- JERUSALINSKY, A. (1995). Apesar de você amanhã há de ser outro dia. In C. Calligaris et al. **Educa-se uma criança?** (p.13-24). Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.
- JERUSALINSKY, A., A escolarização de crianças psicóticas. **Estilos da clínica**: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, IPUSP. 1(2): 72-95.

JERUSALINSKY, A. (1999a). **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios.

JERUSALINSKY, A. (2012). **Psicanálise do autismo**. São Paulo, SP: Instituto Langage.

KUPFER, M. C. M. (2007). Inconsciente e escrita: um corpo que cai. **Psicanálise e os desafios da clínica na contemporaneidade**. In E. M. V. do Nascimento & R. C. F. Gonzales (Orgs.). Salvador: EDUFBA.

KUPFER, M. C. M., A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In: **Lugar de Vida, vinte anos depois**. Exercícios de educação terapêutica. Maria Cristina M. Kupfer e Fernanda S. C. Noya Pinto (Orgs.). São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2010.

KUPFER, M. C. M., Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M. C. M.; COLLI, F. A. G. **Travessias – inclusão escolar**: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KUPFER, M. C. M., **Educação para o futuro**: psicanálise e educação / Maria Cristina Machado Kupfer. – São Paulo: Escuta, 2013. 4ª ed.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 5, n. 9, 2000.

KUPFER, M. C. M.; BASTOS, M. B. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**. Revista sobre a Infância com Problemas, v. 15, n. 1, p. 180-189, 2010.

KUPFER, M. C. M.; PESARO, M. E.; BERNARDINO, L. M. F.; MERLETTI, C. K. I. de; VOLTOLINI, R. Princípios orientadores de práticas inclusivas. In: **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito / Maria Cristina Kupfer, Maria Helena Souza Patto, Rinaldo Voltolini (organizadores). – São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017.

KUPFER, M. C. M.; PESARO, M. E.; BERNARDINO, L. M. F.; MERLETTI, C. K. I. de., Eixos teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança-sujeito. In: **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito / Maria Cristina Kupfer, Maria Helena Souza Patto, Rinaldo Voltolini (organizadores). – São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017.

KUPFER, M. C., CASTRO, M. da P. Pressupostos e condições preliminares para uma aprendizagem terapêutica. In: **Práticas inclusivas II**: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito/ Maria Eugênia Pesaro, Maria Cristina Kupfer, Juliana Davini (organizadoras). São Paulo: Escuta/Fapesp:2020.

KUPFER, M. C. **Arthur: história de um autista que viveu no final do século XIX**. São Paulo: Escuta: 2020.

LACAN, J., (1961-1962). **O seminário. Livro 9: A identificação**. Centro de estudos freudianos do Recife, 2003.

LACAN, J. (1964). **O Seminário. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LACET, C., Considerações sobre a letra e a escrita na clínica psicanalítica. **Estilos da Clínica**: Revista sobre a infância com problemas. São Paulo, 2003, vol. 8, nº 14.

LAURENT, E. **A batalha do autismo**: da clínica à política. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador, BA: Ágalma, 2013.

LAZNIK, Marie-Christine. **Rumo à fala**: três crianças autistas em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

LEGNANI, V. N. **Transtornos mentais como a quarta onda da pandemia COVID -19**: algumas reflexões do campo da psicanálise e política, 2020. Disponível em: <https://www.abp.org.br/post/pesquisa-da-abp-tem-resultado-amplamente-divulgado-pela-midia>.

LERNER, A. B. C., A escrita e a psicose da criança: uma proposta de tratamento. In: Lugar de Vida, vinte anos depois – Exercícios de educação terapêutica. Maria Cristina M. Kupfer e Fernanda S. C. Noya Pinto (Orgs.). São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2010.

LERNER, A. B. C., **Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a Educação Inclusiva**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

LURIA, A. R., O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MALEVAL, J. C., **O autista e a sua voz** / Jean-Claude Maleval; tradução e notas de Paulo Sérgio de Souza Jr. – São Paulo: Blucher, 2017.

MELÃO, M. S., A escrita e a constituição do sujeito: um caso de autismo. **Estilos da clínica**: Revista sobre a infância com problemas, v. 13, n. 25, p. 94-117, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MERLETTI, C. K. I. de; PESARO, M. E. Corpo e linguagem na operação de surgimento de um sujeito: um caso a partir da AP3. In: **Lugar de Vida, vinte anos depois** – Exercícios de educação terapêutica. Maria Cristina M. Kupfer e Fernanda S. C. Noya Pinto (Orgs.). São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2010.

MEZÊNCIO, M. de S. Metodologia e pesquisa em psicanálise: uma questão. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 104-113, jun. 2004.

MILMANN, E. **Poética do Letramento**: escrita, corpo, linguagem. 1ª ed. – São Paulo: Kazuá, 2014.

MILMANN, E. Eixos para as flexibilizações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito / Maria Cristina Kupfer, Maria Helena Souza Patto, Rinaldo Voltolini (organizadores). – São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44 maio/ago. 2010.

MOSCHEN, S., SEI, C. C., Da escrita no corpo à escrita no papel: os caminhos do aprender a escrever. **Estilos da Clínica**. Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo, v. 19, n. 2, mai./ago. 2014, 325-338.

NASCIMENTO, V. G.; DAZZANI, M. V. M. Inclusão escolar: da ilusão psicopedagógica à implicação educativa. In: **As abelhas não fazem fofoca** – estudos psicanalíticos no campo da educação. Janaína Rosado e Marcos Pessoa (Organizadores). São Paulo: Instituto Langage, 2021.

PAVONE, S., RUBINO, R. Da estereotipia à constituição da escrita num caso de autismo: dois relatos... um percurso. **Estilos da Clínica**: Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo, v. 8, nº 14, pp. 68-89, 2003.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
PLON, M.; ROUDINESCO, E., **Dicionário de psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira – Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PEREIRA, C. L., FIGUEIREDO, R. V. de. Infância, escola e esquizofrenia: recortes a partir de experiências escolares. In: **O autismo, o sujeito e a psicanálise**: consonâncias/ Luis Achilles Rodrigues Furtado, Camilla Lopes Vieira (organizadores). 1ª ed, Curitiba, PR:CRV, 2014.

PIMENTA, P. R. **Autismo: Déficit cognitivo ou posição do sujeito?** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG – Belo Horizonte, 2003.

PIMENTA, P. R. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, nº 1, 2019.

RAHME, M. M. F. **Laço social e Educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

REGO, C. **Traço, Letra, escrita. Freud, Lacan, Derrida**. Rio de Janeiro: 7 letras. 2006.

RESSTEL, C. C. F. P. Desamparo psíquico. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 87-104.

RIBEIRO, M. A. C. Um corpo sem fronteiras. In: **O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias/** Luis Achilles Rodrigues Furtado, Camilla Lopes Vieira (organizadores). 1ª ed, Curitiba, PR:CRV, 2014.

RODRIGUES, F. L.V. **Singularidades no processo de escrita de sujeitos em estruturação psicótica.** Porto Alegre: UFRGS, 151 f. Tese – Faculdade de educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SERVA, M., JAIME JUNIOR, P. Observação participante pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.1, p. 64-79, 1995.

SICA, M. Uma experiência em Bonneuil: notas para pensar a inclusão. In: **As abelhas não fazem fofoca** – estudos psicanalíticos no campo da educação. Janaína Rosado e Marcos Pessoa (Organizadores). São Paulo: Instituto Langage, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - 1990.** Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. São Paulo. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEducação/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>> Acesso em: 23 mar. 2020.

VALLE, M., PANCETTI, A. A transformação do mundo pela escrita. **ComCiência**, nº.113, Campinas, 2009.

VOLTOLINI, R. A inclusão é não toda. In: **Travessias – inclusão escolar:** a experiência do grupo ponte Pré-escola terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A escrita e a constituição do sujeito com diagnóstico de autismo: caminhos para a inclusão” de responsabilidade de Karinne Ledjane Vieira Pinto, discente do Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Neves Legnani. O objetivo desta pesquisa é investigar, à luz de alguns operadores teóricos da psicanálise, o processo de aquisição da linguagem escrita da criança com diagnóstico de autismo e seus efeitos na subjetivação desses sujeitos.

Garantimos que todas as informações dadas ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis, de modo a garantir sigilo e confidencialidade. Os dados serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e científicos e os resultados obtidos serão apresentados apenas como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Sua participação é voluntária e não está vinculada a remuneração ou benefício. Você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem qualquer ônus para você. A sua participação será por meio de uma entrevista semiestruturada, cujo tempo de participação é de aproximadamente uma hora. Não há riscos de cunho físico, psicológico ou moral envolvidos na realização da entrevista.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar por meio do telefone (XX) XXXX-XXXX ou pelo e-mail XXXXXXXX@HOTMAIL.COM.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa e a outra com você.

Agradecemos a gentileza pela sua participação.

Brasília, _____ de maio de 2021

Responsável pelo aluno

Karinne Ledjane Vieira Pinto

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA MÃE

ROTEIRO DE ENTREVISTA – MÃE
1. Como foi a gestação e o desenvolvimento de Pedro nos primeiros meses?
2. Como você chegou ao diagnóstico de autismo?
3. Como o diagnóstico foi recebido por você e pelas outras pessoas da família?
4. Como se deu a entrada dele no Programa de Educação Precoce?
5. Como foi o desenvolvimento de Pedro na Educação Precoce?
6. Como você avalia o trabalho realizado na Educação Precoce?
7. Como foi saber que Pedro sairia do Programa e passaria a frequentar uma escola regular?
8. Qual era o seu principal receio?
9. Como foi a chegada na nova escola?