



Revista
de Psicologia

ISSN 2179-1740

**APROPRIAÇÃO DA ESCRITA COMO POSSIBILIDADE DE
RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA**
*THE APPROPRIATION OF WRITING AS A POSSIBILITY OF RECONFIGURATION OF THE
SUBJECTIVATION PROCESSES OF THE AUTISTIC CHILD*
*LA APROPIACIÓN DE LA ESCRITURA COMO POSIBILIDAD DE RECONFIGURACIÓN DE
LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE LOS NIÑOS AUTISTAS*

Karinne Ledjane Vieira Pinto¹
Viviane Neves Legnani²
Silmara Carina Dornelas Munhoz³

Resumo

O presente artigo destaca a importância da apropriação da escrita para algumas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista no âmbito escolar, refletindo como esse dispositivo pode reconfigurar a posição subjetiva dessas crianças, ao se apresentar para ela como um recurso disponível para a comunicação. Apresenta estudos recentes que elucidam esse processo a partir de um ato educativo responsável e ético, que resgate o sujeito em sua singularidade. Por fim, alerta sobre o silenciamento epistemológico nas instituições escolares sobre as contribuições da psicanálise e da teoria sócio-histórica para a inclusão das crianças com diagnóstico de autismo, apontando que esse apagamento teórico-prático pode ser prejudicial para os educadores por dificultar escolhas entre os diferentes tipos de atendimentos a essas crianças no âmbito da educação inclusiva. Neste percurso, propomos pensar o fazer pedagógico a partir de uma orientação que tome o aluno como sujeito e esteja atenta à singularidade que se impõe a cada um no ambiente coletivo da escola.

Palavras-chave: Autismo; psicanálise; escrita; inclusão

Abstract

This article highlights the importance of appropriating writing for some children diagnosed with autism in the school context, reflecting on how this device can reconfigure the subjective position of these children, by presenting yourself to her as a resource available for communication. It presents recent studies that elucidate this process from a responsible and ethical educational act, which rescues the subject in his uniqueness. Finally, it warns about the epistemological silencing in educational institutions about the contributions of psychoanalysis and socio-historical theory to the inclusion of children diagnosed with ASD, pointing out that this theoretical-practical deletion can be harmful for educators by making choices between different types of care for these children in the context of inclusive education. Along this path, we propose to think about pedagogical practice from an orientation that takes the student as a subject and is attentive to the singularity that is imposed on each one in the collective environment of the school.

Keywords: Autism; psychoanalysis; written; inclusion

Resumen

Este artículo destaca la importancia de la apropiación de la escritura para algunos niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista en el ambiente escolar, reflexionando sobre cómo este dispositivo puede reconfigurar la posición subjetiva de estos niños, presentándose ante ella como un recurso disponible para la comunicación. Presenta estudios recientes que dilucidan este proceso a partir de un acto educativo responsable y ético que rescata al sujeto en su singularidad. Finalmente, alerta sobre el silenciamiento epistemológico en las instituciones escolares de los aportes del psicoanálisis y de la teoría sociohistórica a la inclusión de niños diagnosticados con autismo, señalando que esta obliteración teórico-práctica puede ser perjudicial para los educadores porque dificulta la elección entre los diferentes tipos de atención a estos niños en el contexto de la educación inclusiva. En este camino, proponemos pensar la práctica pedagógica desde una orientación que toma al estudiante como sujeto y está atenta a la singularidad que se impone a cada uno en el ambiente escolar colectivo.

Palabras clave: autismo; psicoanálisis; escritura; inclusión

1 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil. Mestra em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7821-0302>. E-mail: karinne.ledjane@hotmail.com.

2 Universidade de Brasília, Brasil. Pós-Doutorado. Grande área: Ciências Humanas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-1443>. E-mail: vivilegnani@gmail.com.

3 Universidade de Brasília, Brasil. Pós-Doutorado. Grande área: Ciências Humanas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0068-8154>. E-mail: silmaracarina@gmail.com.

A questão norteadora do estudo construiu-se mediante a experiência da primeira autora deste artigo como professora de uma classe inclusiva. Nesse contexto, por meio de um atendimento educacional com duração de dois anos a uma criança com os sintomas clássicos de autismo, percebeu-se uma mudança significativa em seus processos de subjetivação, na medida em que se apropriava da escrita, que foi ofertada como um objeto cultural no contexto escolar. Percebeu-se, ainda, que a criança se deslocou de uma forma de se expressar ecológica para uma forma em que passou a fazer uso do pronome “eu”. Esse redimensionamento, por sua vez, possibilitou-lhe falar com o outro, posicionando-se sobre interesses e preferências pelos objetos. A pesquisadora e professora relata que

[...] da emergência e da antecipação de sentido aos primeiros rabiscos, a criança pôde definir 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 dentro da escola. (Pinto, 2021).

Nessa esteira, este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão à luz da teoria psicanalítica sobre os efeitos subjetivos da apropriação da escrita para algumas crianças com autismo, uma vez que a escolarização desses estudantes nos coloca o desafio de ampliar o entendimento sobre a diferença e a diversidade para que a inclusão possa ser efetivada nas escolas. Por isso, a nosso ver, é imprescindível refletir acerca das diversas possibilidades educativas para melhor acolhê-los, sem que haja apagamento epistemológico de nenhuma abordagem teórico-prática, garantindo-lhes, assim, o direito de melhor se apropriar do patrimônio histórico e cultural, que é o conhecimento, via instituição escolar.

Sublinha-se, no entanto, que não é incomum observarmos que o acesso da criança com diagnóstico de autismo à aquisição da escrita nas escolas não recebe a devida importância, concepção e ação fundamentadas na dificuldade dessas crianças em dominar a própria oralidade. Essa visão restringe a escrita a uma mera representação da fala, negando que nela também reside uma expressão subjetiva, ou seja, um modo de o sujeito acontecer na linguagem (Pinto, 2021). Em outras palavras, o processo de escrita é também uma experiência subjetiva.

Iniciamos este texto com uma breve consideração sobre as diferenças em torno do diagnóstico do autismo, uma vez que as discordâncias teóricas representam um importante fator diante da diversidade de abordagens. Posteriormente, apresentamos as bases teóricas que subsidiaram, após a redemocratização, as práticas educativas de alfabetização em nosso país e pesquisas recentes do campo psicanalítico que apontam como o processo de aprendizagem da escrita pode anteceder e auxiliar a expressão oral de algumas crianças autistas, podendo vir a ser terapêutico quando focaliza a singularidade do sujeito e não é pensado de forma estandardizada. Ao término, destacamos que incluir demanda uma posição subjetiva perpassada por uma disposição para abrir-se ao encontro com o outro, independentemente da *diferença* que é apresentada. Ao longo deste texto, mostramos uma possibilidade de um novo olhar sobre a criança autista na escola.

UM DIÁLOGO NECESSÁRIO EM TORNO DO ATUAL DIAGNÓSTICO DE AUTISMO E SOBRE SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo dos anos, os critérios que subsidiaram o diagnóstico do autismo passaram por diversas mudanças e foram descritos em tratados diagnósticos como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria, e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), proposta pela Organização Mundial de Saúde.

No último manual do DSM-5 o autismo passou a ser denominado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa nova proposta do uso do termo espectro sugere um quadro mais amplo, a fim de contemplar o autismo clássico e outros transtornos do desenvolvimento, incluindo no Transtorno do Espectro do Autismo as seguintes categorias: Transtorno do autismo, Síndrome de Asperger e Transtornos invasivos do desenvolvimento. Nessa edição, propôs-se, então, uma nova categorização nosológica, e o quadro passou a ser considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, regulando-se em torno de três eixos: inabilidade para interagir socialmente, prejuízo persistente na comunicação e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos. Os critérios contidos no DSM-V (APA, 2013) orientam, ainda, que, para ser diagnosticado com TEA, o indivíduo deve apresentar os sintomas desde a primeira infância e que a sintomatologia pode se apresentar em três níveis diferentes.

A CID-11, publicada em 2018, também adotou a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo, incluindo dentro dessa categoria todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento. Neste manual, há uma ênfase na deficiência intelectual e na linguagem funcional e os diagnósticos estão relacionados com a presença e os níveis de prejuízos dessas habilidades.

Essas descrições sobre o TEA têm atualmente nas instituições de saúde e educação, tanto públicas quanto privadas, certa hegemonia, mas também recebem numerosas críticas. Enfatiza-se, por exemplo, a inexistência de uma precisão empírica sobre a etiologia dessa patologia, pois não se pode perder de vista que o TEA permanece como uma categoria diagnóstica complexa (Silva & Furtado, 2019). Também se critica a noção de “espectro” estabelecida nesses manuais, que ampliou o número de falsos diagnósticos (Aydos, 2019). Outra crítica é a preeminência das intervenções (clínica e educacional) estandardizadas, pautadas em métodos cognitivo-comportamentais, como se todos os sujeitos com esse diagnóstico pudessem se beneficiar somente dessas técnicas e desses programas (Lima, 2019).

Considerando essa última questão, entendemos ser importante o avanço de um diálogo entre os pesquisadores das neurociências e os pesquisadores da teoria psicanalítica que se ocupam dessa problemática; um diálogo frutífero dentro de parâmetros que não anulem os aspectos subjetivos inerentes ao sujeito com esse diagnóstico. Para tanto, é preciso que esse diálogo entre os pesquisadores não se pautem em uma concepção sobre a etiologia desse quadro em termos de um somatório simplificado que pouco explica a interação entre os fatores biológicos e psíquicos, como se possíveis problemas no campo da saúde mental decorressem de entraves estanques em um somatório disfuncional de fatores biológicos, psicológicos e sociais.

Essa concepção, que preconiza o ideário de um déficit primário (biológico) que provocaria uma espécie de desarranjo determinante nos processos de desenvolvimento da criança, desconsidera a complexidade e a diversidade de mudanças no que é da ordem do biológico (campo neuronal) ao se encontrar e interagir com o campo social. Ou

seja, ela não considera o que a teoria psicanalítica ou mesmo a teoria histórico-cultural nos indicam, a saber: os caminhos neuronais do bebê se formam em estreita articulação com o processo de constituição psíquica, que ocorre necessariamente dentro do campo social. Dessa forma, os caminhos neuronais se dão de forma diferenciada a depender do tipo de relação que a criança estabelece com o seu meio social, cultural e afetivo, assim como dependem do encontro singular da criança com a cultura linguageira que a circunda, que é mediado por seus cuidadores. Dito de outro modo, o sujeito humano se faz e se refaz, principalmente nos primórdios da vida, dada à amplitude da plasticidade neuronal e a partir de relações sociais concretas, mas semioticamente mediadas; ele se insere no processo de significação e de produção de sentidos que é intrínseco ao campo dessas relações, pelo qual se apropria e (re)significa, de modo particular, sentidos construídos e compartilhados socialmente (Vygotsky, 2001).

Sob a ótica da psicanálise, o quadro do autismo está relacionado a impasses nos processos entrelaçados de desenvolvimento e de constituição subjetiva, cujo resultado seria uma particularidade do modo de a criança se posicionar na estrutura da linguagem e na relação com o Outro (Laurent, 2014). Nessa teoria, o Outro, grafado com maiúscula, indica o que pais, em seus cuidados cotidianos com a criança, representam, ao inseri-la na linguagem, a cultura de um tempo que é histórico e um contexto social. Nessa perspectiva, o processo de entrada na linguagem da criança com autismo e seu modo de operar com ela não são descritos pela psicanálise em termos de déficits, mas como uma forma particular de se colocar diante do Outro (Laurent, 2014).

Logo, a concepção da psicanálise sobre o autismo difere epistemologicamente das hipóteses etiológicas e classificatórias formuladas pela área médica psiquiátrica que apontam as dificuldades de interação e socialização como efeitos de um déficit primário cognitivo com supostas bases neurocerebrais e/ou genéticas disfuncionais. A psicanálise também questiona tanto a prescrição terapêutica medicamentosa generalizada para essas crianças como as premissas de que os métodos cognitivos e comportamentais seriam as únicas abordagens (clínica e educacional) eficazes para o TEA (Rahme, 2014).

Isso posto, fica o desafio de se pensar a escolarização dessa criança que apresentou dificuldades na sua constituição subjetiva, no seu encontro com a linguagem. É necessário adotar estratégias para o aprendizado da criança com diagnóstico de autismo, de modo a possibilitar-lhe maiores chances de enlaçamento com o Outro, uma vez que essa é justamente sua maior dificuldade.

Para desenvolver nossas proposições, faremos a seguir uma breve explanação das propostas de alfabetização e letramento em nosso país, que engendraram as premissas escolares vigentes sobre esse processo de aprendizado.

PREMISSAS TEÓRICAS ACERCA DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM NOSSO PAÍS

Vivemos em um mundo letrado, regido pelas palavras e por seus sentidos, e, em nossa cultura, o acesso a esse patrimônio histórico e cultural, mais especificamente à aquisição da escrita, é compartilhado com cada um/uma que se insere no universo escolar. Assim, é função da escola possibilitar o acesso a esse bem cultural.

Na concepção de Paulo Freire, as práticas pedagógicas para a alfabetização e o letramento precisam ter como ponto de partida as experiências vividas pelos estudantes, pois, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, a criança já fez uma leitura de mundo e do contexto no qual está inserida, que precisa ser considerada no processo de

alfabetização, tendo em vista que “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (Freire, 2001, p. 40). No entanto, a alfabetização por muito tempo se constituiu uma aprendizagem reduzida ao conhecimento e ao treino de letras, famílias silábicas e palavras, sempre por meio de repetição e memorização, totalmente descontextualizada da realidade das crianças. Além disso, a escrita era entendida e discutida simplesmente como um sistema de representação da fala.

De acordo com Mortatti (2000), na década de 1980, 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 escolar que já se instaurava. Nesse contexto, surge uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e da língua escrita – o construtivismo, apoiado nas pesquisas sobre a psicogênese da escrita, cuja introdução, no Brasil, deu-se pela obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

Paralelamente ao construtivismo, ainda nos anos 1980, outra discussão no campo da educação ganhou destaque – o conceito de letramento. Em virtude do desenvolvimento econômico, social, cultural e político em nosso país, após o fim dos governos militares, as demandas em torno das práticas da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais cresceram e exigiram capacidades e habilidades além, somente, da aquisição do sistema de escrita alfabético e de suas convenções (Soares, 2019). Dessa forma, o letramento associado à alfabetização passou 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 nos usos da leitura e da escrita em suas práticas cotidianas, em um mundo regido pelas letras.

Novas propostas didático-pedagógicas emergiram dessa reflexão acerca do letramento e foram implementadas no âmbito da alfabetização, mas prevaleceu o domínio das concepções teóricas do construtivismo apresentadas pelo processo psicogenético de aprendizagem da escrita (Mortatti, 2000). A orientação construtivista de alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1999), fundamentada em Piaget, destaca os processos cognitivos da criança em busca da compreensão e aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, visa compreender o caminho pelo qual a criança aprende a ler e a escrever, considerando toda a sua produção inicial.

Explicitando: 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, as autoras descrevem como a criança, a partir dos seus primeiros movimentos na tentativa de escrever, alcança a escrita alfabética. Ferreiro e Teberosky (1999) definem cinco níveis pelos quais a criança passa no processo de desenvolvimento da escrita. Em cada nível a criança constrói hipóteses, apropriando-se de conceitos que servirão de base para o próximo nível.

Segundo as autoras, as primeiras escritas da criança, rabiscos, desenhos e garatujas, revelam que ela ainda não apresenta segurança para distinguir o que é desenho e o que é escrita. Ao desenharem, as crianças supõem que estão escrevendo. Num segundo momento, no período pré-silábico, elas percebem que a escrita se faz com letras, mas ainda não distinguem a correspondência com seus sons, escrevendo sequências aleatórias e sem relação com a figura que se deseja nomear.

No período silábico, as crianças representam cada sílaba da palavra por uma letra, inicialmente, sem valor sonoro, ou seja, selecionam qualquer letra. Em seguida, elas já fazem uma correspondência sonora e não escolhem mais qualquer letra, mas aquelas cujos sons se destacam nas palavras. No período silábico-alfabético, percebem que

uma sílaba pode ser constituída por mais de um som e vivenciam alguns conflitos, ora usam apenas uma letra para representar a sílaba, ora usam todas as letras que a compõem. Após a consciência de que as letras representam os fonemas e a compreensão do sistema de escrita, as crianças chegam à hipótese alfabética, apropriando-se do sistema alfabético. Suas dificuldades de agora em diante referem-se às convenções ortográficas e, para nós, também aos sentidos (re)construídos na sua relação com a leitura e a escrita.

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.

Na perspectiva apresentada pelas autoras, a oralidade é vista 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 nessa lógica se o que lhes falta, em muitos casos, é exatamente a fala? Como podem adquirir a escrita sem dizer uma única letra ou palavra?

Considerando a função da linguagem no processo de constituição do sujeito, incluindo o autista, propomos aqui repensar o pré-requisito mencionado da educação escolar, visto que, sob nossa ótica, o encontro com a escrita pode promover uma efetiva inclusão para algumas crianças com o diagnóstico de autismo, ao se apresentar, para ela, como um recurso disponível para a comunicação e se constituir em um instrumento de expressão singular do sujeito. Para tanto, foi necessário apontar criticamente a visão acerca dos processos de aquisição da escrita, a qual ainda é apoiada nas perspectivas cognitivista e desenvolvimentista, supondo-se, assim, que as aprendizagens em torno da escrita demandariam, previamente, um sujeito do conhecimento, o qual também deve estar situado na linguagem, de antemão, como falante.

A ESCRITA COMO MEIO DE ENLACE COM O OUTRO

Os percursos históricos supracitados nos possibilitam apresentar algumas considerações de Lacan (1961-1962/2003) para que se possa problematizar a importância da apropriação da escrita pelo sujeito autista. No seminário *A identificação* (1961-1962), o autor destaca, conforme indica Bernardino (2017), que, apesar de terem relação, as histórias da origem da linguagem falada e da linguagem escrita são independentes, percorreram caminhos diferentes.

Para Lacan (1961-1962/2003), historicamente, antes mesmo de falar, o homem já fazia marcas, já havia uma presença de escrita com traços 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).

Essas colocações nos permitem colocar a seguinte questão: se a educação escolar supõe, como vimos, um sujeito do conhecimento, um sujeito epistêmico para a aprendizagem da escrita (Sei & Moschen, 2014), como podemos pensar de forma mais ampla, tomando a escrita como uma linguagem que também decorre de processos subjetivos instaurados no laço da criança com o Outro em seu processo de constituição subjetiva? Como nos indica Rodolfo (2004, p. 27, citado por Sei & Moschen, 2014, p. 327): “quantas escritas se precisa escrever antes de dominar

a escrita alfabética – carícias, rabiscos, hieróglifos, garatujas?”

Coriat (1999) nos explica que desde as formulações freudianas existem questões sobre como o orgânico incide na construção do aparelho psíquico. Tal temática foi redimensionada por Lacan (1961-1962/2003), quando foi formalizado que o inconsciente tem a estrutura de uma linguagem, demonstrando os efeitos, no sujeito, dos caminhos de circulação do significante que não são somente falados, mas também *escritos* no real do corpo do bebê.

O conceito de *letra* no inconsciente, proposto por Lacan (1961-1962/2003), provocou uma alteração substancial na compreensão do que seria o nascimento de um sujeito (Jerusalinsky, 2001). É dessa inscrição que depende a capacidade da relação entre o Outro primordial e o bebê para produzir um enigma, que os estímulos que incidem sobre o incipiente corpo do recém-nascido deixam de ser meros estímulos e se tornam *marcas*.

Pode-se inferir que nem todos os estímulos produzirão marcas, senão seria necessária, para os humanos, uma memória infundável e ainda teríamos dificuldades em diferenciar e recordar as experiências, pois tudo nos causaria a mesma impressão. Alguns estímulos entram no registro da percepção e se mitigam, pois são efêmeros, mas aqueles estímulos sublinhados pelo Outro configuram marcas para representar pontos significativos do enigma inscrito, ou seja, são capazes de fazer uma borda no real, desnaturalizando o corpo do bebê com a linguagem em torno da *falta* do objeto perdido, ou seja, contornando o vazio deixado por *das ding*, o qual, no limite, marca a passagem da natureza para a cultura humana.

Em outras palavras, 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 (1961-1962/2003) 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); seguida por seu apagamento; e depois um terceiro tempo em que o sujeito pode se dizer desde a leitura das marcas que recebeu.

Dessa forma, na perspectiva da psicanálise, o caminho que leva à escrita não pressupõe exclusivamente a aprendizagem de uma técnica, mas articula-se em torno de um processo subjetivo que não é linear, tampouco pode ser marcado pelo tempo cronológico. A relação da criança com a escrita “reflete uma estrutura psíquica, fruto da singularidade com que cada sujeito foi marcado e entrou no simbólico” (Sei & Moschen, 2014).

Nessa mesma linha de raciocínio, Kupfer (2010) assinala que, na aquisição da escrita, o aparelho psíquico põe em jogo a escrita que nele se inscreveu, portanto, o alcance à escrita supõe uma dialética entre a escritura subjetiva e a escrita alfabética:

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. (p. 273).

Portanto, nessa concepção, a escrita não pode ser reduzida a uma simples representação da fala, conforme apontam algumas teorias referentes aos processos de aprendizagem, mas constitui, como já assinalamos, um modo do sujeito acontecer na linguagem. Dessa forma, o acesso à escrita na escola é fundamental para a criança autista, pois pode vir a ser um “agente estruturante de sua subjetividade” (Lerner, 2010, p. 127).

Outra hipótese de trabalho é que a escrita se insere também como uma mediação entre a criança autista e o Outro, como um terceiro elemento que tem um efeito apaziguador na interação social. Explicitando: Bialer (2014) defende a importância da escrita no campo do autismo, principalmente para os autistas não verbais, apostando que eles podem se valer desse processo para se expressarem e se descobrirem. Com a escrita, autistas podem se defender das demandas do Outro, as quais podem lhes parecer invasivas e incompreensíveis, pela dificuldade em decifrá-las, devido aos obstáculos que surgem em face das indeterminações discursivas sempre presentes no campo da linguagem (Dunker, 2020).

A pesquisa de Bialer (2014) pautou-se em autobiografias de pessoas autistas, as quais puderam manifestar-se por meio da escrita mostrando “o que estava escondido atrás dos muros autísticos” (Bialer, 2014, p. 222):

Todos os autistas não verbais das autobiografias consultadas manifestavam os sintomas típicos de um quadro kanneriano de autismo — mutismo autístico, comportamentos estereotipados, busca de mesmice (sameness), ausência de contato visual, intensa agitação motora e movimentos de autoestimulação, comportamentos inadequados a diversas situações, sendo que a grande maioria dos autistas-escritores analisados foram, inicialmente, enquadrados em diagnósticos de debilidade mental ou inteligência abaixo da média e autismo de baixo funcionamento ou autismo severo. Quando os autistas kannerianos podem escrever seus textos, eles podem finalmente mostrar que são inteligentes, pensantes, sensíveis, desejosos de se expressar [...]. (Bialer, 2014, p. 223).

Bastos (2015) enfatiza que, no trabalho com as crianças autistas, as práticas analíticas e educacionais convergem ao caminharem em uma mesma direção, produzindo uma educação terapêutica, que é aquela de uma educação primordial, basilar para que os sujeitos se integrem à cultura. Para ilustrar esse caminho, a autora apresenta o percurso de um menino de nove anos que chegou a um grupo terapêutico 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, assim, uma possibilidade de adquirir uma linguagem com significação, a partir do momento em que pode dispor do corpo organizado da língua escrita para fazer suas próprias demandas.

Bernardino (2017), por sua vez, destaca que, contrariamente ao que se observa nas crianças com desenvolvimento dito padrão, é pela escrita e pela alfabetização que a criança considerada autista começa a ter possibilidades de comunicação com o Outro, apontando-nos também a relação de reorganização do campo simbólico pela via cognitiva. No caso clínico que apresenta, a autora enfatiza que a criança não se comunicava oralmente, mas, ao ter acesso à escrita, pôde iniciar uma forma de comunicação que produziu o efeito de mobilizá-la a querer se expressar oralmente.

Outro estudo foi conduzido por Melão (2008), que relata sua experiência como acompanhante terapêutica de um aluno com diagnóstico de autismo em uma escola particular regular. O relato assinala a aposta de toda a escola

para que um aluno com diagnóstico de autismo pudesse se colocar por meio da linguagem escrita e os avanços obtidos na escolarização da criança. A autora ressalta, também, a importância do papel da escola como instituição social, um Outro ordenado, organizador e facilitador de laço social e de simbolização, concordando com Kupfer (2013) sobre a concepção de que escola costuma ser o primeiro espaço social da criança após a família, ou seja, onde as diferenças entre crenças e valores comparecem e onde há, sobretudo, o encontro com a diversidade. Assim, a instituição escolar também “oferece à criança as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder” (Kupfer, 2013, p. 91).

Em síntese, os estudos relatados demonstram que o espaço escolar e o aprendizado da escrita alfabética pode oferecer à criança autista uma nova chance de ordenar sua relação com o Outro, lugar por excelência dos significantes, mais precisamente “onde as cadeias significantes do sujeito se articulam determinando o que o sujeito pensa, fala, sente e age” (Quinet, 2012, p. 15), na medida em que possibilita uma forma de expressão, capaz de nos ligar ao seu universo subjetivo que, a nós, comparece como fechado e desconhecido.

Por sua vez, essa pesquisa teórica e bibliográfica aqui realizada possibilitou-nos também, algumas reflexões sobre a posição subjetiva dos que têm a tarefa de incluir a diferença no contexto escolar. Uma questão basilar é a relevância de se pensar o percurso subjetivo das crianças autista, não pela via do déficit, mas, sim, como um inacabamento contínuo posto pela incompletude que marca a todos nós. Por isso, não há como trabalhar no campo da certeza, como se algo já seria “dado” e conhecido por meio do discurso da ciência. Essa posição subjetiva coloca-se como um convite ao professor para ser autor de sua prática educativa que sempre pode ser uma fonte de possibilidades diversas, desde que haja responsabilidade pelo outro, por meio de um compromisso ético e político.

Com relação à escrita, é necessário considerar seu caráter histórico, cultural e sua dimensão constitutiva para os sujeitos, para que ela não se torne apenas um “código ilusoriamente homogêneo” (Goulart, 2003, p. 99) que se torna alheio a quem a usa, como um sistema fechado que resiste ao tempo e ao espaço, resultando no “aprisionamento do sujeito” (p. 99).

MAIS ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR ANTES DE CONCLUIR

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014a) apoia-se em pressupostos sócio-históricos sobre os processos de desenvolvimento humano e ensino-aprendizagem, pelos quais o uso de signos e seus sentidos são a base da constituição das funções psicológicas superiores, o que possibilita que o sujeito se transforme de um ser biológico (funções elementares) em um ser histórico-cultural; ou seja, nessa visão curricular, o processo de desenvolvimento está alicerçado na cultura, portanto, também na educação. Esses pressupostos destacam que é nessa dinâmica que o sujeito se constitui como ser único e, ao mesmo tempo, pertencente a uma coletividade, passando a expressar a intrínseca relação existente entre pensamento, linguagem e realidade, por meio de uma teia de significação.

Para Vygotsky (2003), a linguagem escrita é uma atividade complexa e cultural, não se resumindo a mera extensão da fala. Consiste em uma função psicológica superior que não está dada ao nascer e se desenvolve a partir das interações sociais e da participação ativa da criança em práticas culturais. Dos desenhos (garatujas) aos símbolos gráficos chega-se à escrita, sendo o papel da escola crucial neste processo. No entanto, no documento norteador da

prática educativa pública do Distrito Federal propõe-se que os processos de alfabetização sejam pensados a partir da psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), cuja a base teórica é piagetiana. Como vimos, tal proposta, por enfatizar a oralidade no processo de construção da escrita, pode ser problemática nos casos de autismo em que os prejuízos da fala estejam presentes.

Além da contradição epistemológica supracitada, esse mesmo documento incorre em outra contradição ao pensar a inclusão das crianças com o TEA propondo somente um tipo de trabalho pedagógico baseado em técnicas comportamentais, uma espécie de adaptação da criança, levando-a a alcançar um desenvolvimento baseado em uma padronização própria para as crianças autistas. Dessa forma, as intervenções educativas pensadas para a escolarização dessas crianças têm sido planejadas com o objetivo de suprimir determinados comportamentos, procurando aproximá-las dos padrões de normalidade socialmente aceitos através de técnicas comportamentais, sendo que, na emergência de qualquer dissenso com relação a essa concepção, opera-se um apagamento dessas críticas nas instituições escolares.

No Currículo em Movimento da Educação Básica da Educação Básica do Distrito Federal – Educação Especial (2014b), as ferramentas pedagógicas para as crianças com autismo são Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); Integração social; Método Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH, sigla do inglês *Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) e Método Análise do Comportamento Aplicada (ABA, sigla do inglês *Applied Behavior Analysis*), todas advindas do campo comportamental-cognitivo.

Educar na educação inclusiva, nessa perspectiva, seria diminuir e controlar comportamentos considerados inadequados socialmente e tentar fazer com que a criança se comunique com os outros de modo pré-definido. Vale lembrar que, nesse caso, o (a) professor (a) também se distancia da sua função de mediador (a), de quem ativamente escuta e planeja o encontro com (e não sobre) o outro. Além disso, as contradições epistemológicas que destacamos podem configurar-se como dificuldades adicionais para que se possa analisar sua função docente por meio de uma dialética entre teoria e prática.

Como já sublinhamos, a nosso ver, no campo da educação inclusiva, é fundamental que o professor consiga lidar com seu lugar de saber provisório e incompleto, permitindo, assim, a ocorrência do educar enquanto processo, com diferentes possibilidades de idas, vindas e incertezas. Suportar as incertezas, segundo Abreu (2020, p. 3), é uma “condição psicológica ligada aos processos individuais ou coletivos de tomada de decisão, descrevendo o entendimento e o não entendimento de problemas concretos”, o que difere da crise e do medo, que podem nos paralisar e que, muitas vezes, levam os/as professores/as a demandarem métodos prontos para que possam se sentir mais seguros/as no processo pedagógico junto às crianças com TEA.

Em síntese, entendemos que a proposição padronizada de escolarização, baseada no treinamento, condiciona a criança a seguir determinados comportamentos, mas não considera a posição particular de sujeito. Seguindo esse propósito, estaríamos reduzindo o ato de educar a algo que se assemelha a um treinamento. Em nossa concepção, essa abordagem não produz avanços no que se refere ao desenvolvimento social e relacional da criança dentro da escola, pois o resultado dessa intervenção poderá ser uma criança capaz de repetir a partir de comandos, palavras e frases treinadas que, para elas, comumente, não terão sentido.

Como alternativa a essa concepção, podemos referenciar o trabalho educativo de inclusão com foco na

criança-sujeito. Esse trabalho é, sem dúvida, um caminho possível para a escolarização das crianças com diagnóstico de autismo, o que vem sendo demonstrado em recentes estudos, como, por exemplo, o de (Lima, 2019, p. 42), que aponta:

[...] para a educação de crianças autistas, entre uma prática docente pautada em manuais cognitivo-comportamentais e outra completamente desnordeada, propõe-se uma terceira possibilidade de saída para o ato educativo visando a inclusão. Tal saída seria exatamente a educação, mais especificamente uma educação pautada na ética.

A escolarização das crianças com diagnóstico de autismo é bastante desafiadora e impõe uma série de questões aos profissionais envolvidos nesse processo, uma vez que os convoca a parar, olhar, buscar, criar e refletir, de forma permanente, sobre suas funções, principalmente quando esses estudantes se recusam a entrar nas aprendizagens escolares cristalizadas ao longo da história por não atenderem às solicitações de seus/suas professores/as, retirando-lhes supostamente do lugar de mestres. Entendemos que esse desafio proposto pelas crianças autistas não afasta, mas resgata o lugar de um mestre barrado (Almeida, 2002), que sabe lidar com sua própria incompletude e, por isso, percebe o estudante não como “deficitário”, mas como um sujeito não todo também.

Dessa forma, é necessário, em nossa concepção, ultrapassar as discussões sobre os impasses dos educadores, principalmente aquelas relativas às dificuldades na prática educacional inclusiva, circunscritas aos aspectos instrumentais do trabalho. Nossa argumentação apontou em outra direção, ou seja, suscita pensar o fazer educativo a partir de uma orientação que tome cada estudante autista como singular e que essa aposta se faça para além de um enfoque meramente adaptativo, pois uma efetiva inclusão não consiste em mero amoldamento à escola e à sociedade, mas, sim, em criar meios para que essas crianças possam experimentar, de alguma forma, um campo social mais amplo.

Para tanto, é necessário abrir-se, com disposição, para uma revisão permanente do ato educativo face ao encontro com cada estudante que apresente alguma diferença. Se conseguirmos perceber o estudante com autismo de outras formas, ofertando-lhe os objetos disponíveis na cultura, em particular a escrita, sem que ele seja visto de forma estandardizada pelas características descritivas do seu diagnóstico, novas possibilidades de aprendizagens poderão surgir, inclusive também para os/as professores/as, assim como para todos os/as demais integrantes da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- Abreu, D. V. (2020). Pesquisa (auto) biográfica: Diálogos entre arte e educação em tempos de (in)certezas. Encontro Intermediário & Encontro da Regional Centro-Oeste da Biograph, I. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Almeida, S. F. C. (2002). Psicanálise e Educação: revendo algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão. Anais do Colóquio do LEPSI, 3, 95–106.
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders [Manual

- Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais] (5ª ed.; DSM-V). Recuperado de <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/updates-to-dsm-5/updates-to-dsm-5-criteria-text>
- Aydos, V. (2019). A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Anuário Antropológico*, 44(1), 93–116. doi:10.4000/aa.3492
- Bastos, M. B. (2012). Incidências do educar no tratar: Desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo [Tese de Doutorado]. Catálogo Universidade de São Paulo. doi:10.11606/T.47.2012.tde-21092012-105601
- Bastos, M. B. (2015). Tratamento e escolarização de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In M. Kamers, R. M. M. Mariotto, & R. Voltolini (Orgs.), *Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência* (pp. 209–228). São Paulo: Escuta.
- Bernardino, L. M. F. (2017). O papel fundamental da escrita na educação inclusiva. In M. C. Kupfer, M. H. S. Patto, & R. Voltolini (Orgs.), *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: Acolhendo o aluno-sujeito* (pp. 91–108). São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Bialer, M. (2014). A lógica do autismo: Uma análise através da autobiografia de um autista. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 645–655. doi:10.1590/1413-73722374307
- CID 11. Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde – Organização Mundial de Saúde.
- Coriat, E. (1999). De que se trata ... uma criança? *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*, 13(25), 144–155. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000100015
- Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. (2014a). Pressupostos teóricos. Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, Brasil. Recuperado de https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf
- Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. (2014b). Educação Especial. Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, Brasil. Recuperado de <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-especial.pdf>
- Dunker, C. (2020). *Paixão da ignorância*. Editora Contracorrente. Edição do Kindle.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Fragelli, I. K. Z. (2002). *A relação entre escrita alfabética e escrita inconsciente: Um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Freire, P. (2001). *Política e educação: Ensaio* (Coleção Questões de Nossa Época, Vol. 23). São Paulo: Cortez.
- Goulart, C. (2003). Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: Contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. Percurso bakhtinianos de construção ética e estética. In M. T. Freitas, S. J. Souza, & S. Kramer (Orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin* (pp. 95–110). São Paulo: Cortez.
- Jerusalinsky, A. N. (2001). *O nascimento do sujeito: Da voz a letra*. São Paulo: Lugar de vida.
- Kupfer, M. C. M. (2010). A educação terapêutica: Uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In M. C. M. Kupfer, & F. S. C. N. Pinto (Orgs.), *Lugar de Vida, vinte anos depois*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Kupfer, M. C. M. (2013). *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Lacan, J. (1961-1962/2003). *O seminário. Livro 9: A identificação*. Recife: Centro de estudos freudianos do Recife.
- Laurent, E. (2014). *A batalha do autismo: Da clínica à política* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Lerner, A. B. C. (2010). A escrita e a psicose da criança: Uma proposta de tratamento. In M. C. M. Kupfer, & F. S. C. N. Pinto (Orgs.), *Lugar de Vida, vinte anos depois*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Lima, I. L. S. (2019). *A Contribuição da ética da psicanálise para educação de alunos com autismo* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Institucional Universidade de Brasília. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/36191>
- Melão, M. S. (2008). A escrita e a constituição do sujeito: Um caso de autismo. *Estilos da clínica: Revista sobre a infância com problemas*, 13(25), 94–117. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000200007&lng=pt&lng=pt
- Mortatti, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP.
- Pinto, K. L. V. (2021). *A escrita e a constituição do sujeito com diagnóstico de autismo: caminhos para a inclusão escolar* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília.
- Quinet, A. (2012). *Os Outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Rahme, M. M. F. (2014). *Laço social e Educação: Um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar* (1ª ed.). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Soares, M. (2019). *Alfabetização: A questão dos métodos* (1ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Sei, C. C., & Moschen, S. (2014). Da escrita no corpo à escrita no papel: os caminhos do aprender a escrever. *Estilos da Clínica*, 19(2), 325–338. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p325-338>

Silva, L. S., & Furtado, L. A. R. (2019). O sujeito autista na Rede SUS: (im)possibilidade de cuidado. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31(2), 119–129. Recuperado de <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5635>

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y palabra*. Em: *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones. 2ª ed.

Vygotsky, L. S. (2003). *Imaginación y el arte en la infancia*. 6a edición. Madrid. Três Cantos, Espanha: Editorial Akal.

Notas

¹ "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).