

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE DOUTORADO

LUIS ACHILLES RODRIGUES FURTADO

**SUA MAJESTADE O AUTISTA:
FASCÍNIO, INTOLERÂNCIA E EXCLUSÃO NO MUNDO
CONTEMPORÂNEO**



FORTALEZA, 2011

LUIS ACHILLES RODRIGUES FURTADO

**SUA MAJESTADE O AUTISTA:
FASCÍNIO, INTOLERÂNCIA E EXCLUSÃO NO MUNDO
CONTEMPORÂNEO**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira.

Área de concentração: Escola e educação inclusiva

Orientadora: Prof^a. Dr.^a. Rita Vieira de Figueiredo

FORTALEZA, 2011

LUIS ACHILLES RODRIGUES FURTADO

**SUA MAJESTADE O AUTISTA:
FASCÍNIO, INTOLERÂNCIA E EXCLUSÃO NO MUNDO
CONTEMPORÂNEO**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira na área de concentração Escola e Educação Inclusiva.

Tese defendida e aprovada em 30 de setembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr.^a Rita Vieira de Figueiredo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Aluísio Ferreira de Lima
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr.^a. Karla Patrícia Holanda Martins
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr.^a Leônia Cavalcante Teixeira
Universidade de Fortaleza

Prof.^a Dr.^a Selene Maria Penaforte Silveira Rocha
Faculdade 7 de Setembro

Para meus pais, Camilla e Isadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Camilla, minha esposa, companheira no amor e nas batalhas que escolhemos travar juntos.

Aos meus pais que sempre me incentivaram com sua tranquilidade e fé no que há de melhor por acontecer.

À minha sogra, meu sogro e meus cunhados e concunhados que tornaram este percurso mais alegre e suportável.

Aos colegas da Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano, pelo espaço frutífero para discussões e pela compreensão quanto às minhas ausências nesse período.

Aos colegas professores do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – campus de Sobral, pela compreensão quando necessária.

Ao Prof. Dr. Aluísio Ferreira de Lima por suas contribuições e conversas empolgantes, compartilhando temáticas e na participação da banca examinadora.

À colega e amiga Prof^a. Dra. Rita Helena Gomes e aos meus alunos, especialmente aos membros do CEPSI – Centro de Estudos de Psicanálise e Filosofia da UFC, que compartilharam comigo minhas construções, angústias e discussões.

Aos colegas do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, especialmente à Patrícia Cunha, amiga que tive o prazer de conhecer neste período e de compartilhar angústias em torno da realidade da educação dos autistas e de nosso trabalho como coordenadores de área.

Muito obrigado à professora Rita Vieira de Figueiredo, por sua orientação, pragmatismo, confiança no meu trabalho e paciência por aceitar esta pesquisa.

“Quot capita, tot sententiae”

Terencio

RESUMO

O autismo, desde a experiência relatada por Jean Itard, sempre causou fascínio sobre aqueles que se dedicam ao seu estudo, educação e tratamento. Esta pesquisa buscou investigar o sentido deste fascínio nas suas determinações fantasísticas e ideológicas. Para tanto, abordamos a história das polêmicas em torno deste conceito, as imprecisões teórico-clínicas desde sua concepção e suas consequências para a educação inclusiva. Realizamos uma leitura crítica de alguns autores inspirados pelo ensino de Jacques Lacan, ao mesmo tempo em que elaboramos uma revisão à sua opinião literal, bem como a de Sigmund Freud. A metodologia utilizada neste trabalho é um estudo bibliográfico através do qual utilizamos os conceitos da psicanálise lacaniana como recurso teórico-metodológico para a análise, realizando, ao mesmo tempo, suas relações com o campo da Educação e da Política. As incursões por estes campos tomam autores como Slavoj Žižek, Colette Soler e Marie-Jean Sauret como referências que nos permitiram articular o fascínio em torno da figura do Autista aos movimentos multiculturalistas, exemplificados no movimento da neurodiversidade. A pesquisa nos permitiu distinguir o autismo de que trata a psicanálise do autismo das neurociências, bem como formular que não se trata apenas de fenômenos diferentes, mas que a questão em torno da verdade sobre o autismo é mal-formulada e implica no apagamento da dimensão subjetiva dessas pessoas, coerente com a ideologia vigente no mundo do capitalismo global. A consequência de uma leitura maniqueísta do autismo é o aparecimento de um quadro de intolerância jacente no discurso do respeito às diferenças, criando e reforçando a existência de espaços exclusivos para autistas, indo na contramão do que se pode entender como educação inclusiva.

Palavras-chave: autismo, psicanálise, educação inclusiva, neurociência, multiculturalismo.

ABSTRACT

Autism, since the experience reported by Jean Itard, had always fascinated those who dedicate themselves to their study, education and treatment. This research sought to investigate the effect of this fascination in their ideological and fantasistic determinations. To this end, we discuss the history of the controversies around this concept, theoretical-clinical inaccuracies since its conception and its consequences for inclusive education. We conducted a critical reading of some authors inspired by Jacques Lacan's teaching while producing a revision to its literal belief, as well as that of Sigmund Freud. The methodology used in this work is a bibliographic study whereby we use concepts of Lacanian psychoanalysis as theoretical-methodological feature, performing at the same time, its relations with the field of education and politics. The incursions by these fields take the work of authors like Slavoj Žižek, Colette Soler and Marie-Jean Sauret as references which allowed us to articulate the fascination surrounding the figure of Autistic to multiculturalists movements, exemplified in the neurodiversity movement. The research allowed us to distinguish the autism that treats the psychoanalysis of neuroscience's autism, as well as formulate that is not only different phenomena, but that the issue on the truth about autism is poorly worded and implies the deletion of the subjective dimension of these people, consistent with the prevailing ideology in the world of global capitalism. The consequence of this kind of manichaeon reading is the appearance of a framework of intolerance in the discourse of the present respect differences, creating and reinforcing the existence of unique spaces for autistic, going against the grain of what should be understood like inclusive education.

Key words: autism, psychoanalysis, inclusive education, neuroscience, multiculturalism.

RESUMEN

Autismo, desde la experiencia reportada por Jean Itard, siempre causado fascinación sobre aquellos que se dedican a su estudio, educación y tratamiento. Esta pesquisa intentó investigar el significado de esta fascinación en sus determinaciones ideológicas y fantasísticas. Con este fin, cubrimos la historia de las controversias que rodean a este concepto, imprecisiones teóricos clínicos desde su concepción y sus consecuencias para la educación inclusiva. Llevamos a cabo una lectura crítica de algunos autores inspirados en la enseñanza de Jacques Lacan, mientras elaboramos una revisión a su opinión literal, así como la de Sigmund Freud. La metodología utilizada en este trabajo es un estudio bibliográfico que utilizamos los conceptos del psicoanálisis lacaniano como recurso teórico metodológico para el análisis, realizando al mismo tiempo, sus relaciones con el campo de la educación y la política. Las incursiones de estos campos toman autores como Slavoj Žižek, Soler, Colette y Jean-Marie Sauret como referencias que nos han permitido articular la fascinación alrededor de la figura de movimientos multiculturalistas autista, ejemplificado en el movimiento de neurodiversidad. La búsqueda permitida distinguir autismo que trata el psicoanálisis de autismo de neurociencia, así como formular que esto es no sólo diferentes fenómenos, pero que la cuestión alrededor de la verdad sobre el autismo es mal formulada y que implica la supresión de la dimensión subjetiva de esas personas, coherentes con la ideología imperante en el mundo del capitalismo global. La consecuencia de una lectura maniquea de autismo es el surgimiento de un marco de intolerancia presente respecto de las diferencias, creando y reforzando la existencia de espacios únicos para autistas, va a contrapelo de lo que puede entender la educación inclusiva como.

Palabras clave: autismo, psicoanálisis, educación inclusiva, neurociencias, multiculturalismo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 OS DETERMINANTES DE NOSSA PESQUISA, SEUS PRESSUSPOSTOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	18
1.1 Os objetivos e a importância de nossa pesquisa	24
1.2 A Psicanálise como opção teórico-metodológica em uma pesquisa relacionada à Educação e outras escolhas	28
1.3 Alguns pressupostos sobre a Educação Inclusiva que permeiam nossa pesquisa	33
2 OS PRIMÓRDIOS DA POLÊMICA E A INVENÇÃO DO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO: história da balança entre a clínica e a educação	40
2.1 Traçado pré-histórico de uma monstruosidade	42
2.2 Antecedentes genealógicos: a psiquiatrização da infância e a criação da criança anormal	45
2.3 Como se deu a psiquiatrização da infância?	49
<i>a) Elaboração teórica da idiotia e a noção de desenvolvimento</i>	49
<i>b) Anexação institucional da idiotia pelo poder psiquiátrico</i>	54
2.4 As controvérsias de Leo Kanner	59
2.5 A virada dos anos 1970 em diante	64
2.6 A educação e o tratamento institucional dos autistas nos dias de hoje, especialmente, no Brasil	71
3 CRÍTICAS E QUESTÕES SOBRE OS SISTEMAS DE DIAGNÓSTICO, SUAS CONTRADIÇÕES, SUAS RELAÇÕES COM O AUTISMO E OS TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO	83
3.1 Os critérios de diagnóstico do autismo, os transtornos do espectro autista e o movimento da neurodiversidade	84
3.2 Sobre o diagnóstico em psiquiatria e suas implicações	94
3.3 Questões sobre o uso DSM-IV e o CID-10, a exclusão da subjetividade e as consequências para a inclusão de pessoas autistas	97
4 PSICANÁLISE E AUTISMO: a questão do sujeito no autismo, as indicações freudianas e a inclusão da forclusão	108

	10
4.1 Os comentários de Jacques Lacan sobre os ditos autistas	121
4.2 Freud, a suposição do sujeito, o autismo e a inclusão para a Psicanálise	130
5 AUTISMO, CONTEMPORANEIDADE E POLÍTICA	145
5.1 A dissidência do sintoma e o autista como objeto à norma	150
5.2 Um discurso de urgência, inclusive para a educação	154
5.3 A derrisão e greve da palavra	159
5.4 Autismo e a ideologia multiculturalista do respeito às diferenças	163
5.5 A paralaxe e o ressentimento nos discursos em torno do autismo	168
6 ULTIMAS CONSIDERAÇÕES	179
7 REFERÊNCIAS	193

INTRODUÇÃO

“*Aspies for freedom!*”. Eis que, após a escrita de nossa pesquisa de doutorado em educação, nos deparamos, surpresos, com esta frase na estampa de uma camiseta de um dos protagonistas de um desenho animado. O filme conta a história da amizade epistolar entre uma jovem cheia de conflitos pessoais e um excêntrico nova-iorquino diagnosticado com Transtorno de Asperger. Tal como as anoréxicas se referem a seu sintoma como “*Ana*”, as bulímicas referem-se à “*Mia*”, os antigos autistas de alto-funcionamento, hoje, se autodenominam “*Aspies*”, apelido carinhoso referente, não a um nome próprio, mas a uma categoria clínica psiquiátrica.

Ora, mas se passamos mais de uma década e meia estudando o autismo, vivenciando e trabalhando com o tema, por que nos surpreendemos com aquela cena? Não era apenas mais uma ilustração, encontrada na sétima arte, do problema sobre o qual havíamos acabado de redigir uma tese?

A surpresa não se devia a uma novidade que estava sendo descoberta, mas à confirmação que recebemos do Outro frente ao nosso desejo. Naquela cena tivemos, de súbito, a satisfação de perceber a pertinência e atualidade de nossas inquietações quanto à realidade das pessoas autistas. Tal satisfação, narcísica, tal como a da criança que antecipa a completude imaginária de seu corpo diante do espelho, nos dava, finalmente, a sensação de que nosso trabalho estava pronto para ser entregue e avaliado, primeiro por uma banca e depois por outros leitores. Foi com aquela cena que nos sentimos autorizados e otimistas em afirmar a autoria de um texto, inédito em seu recorte.

“Liberdade para os *Aspies!*”, esta frase surge como o lema de uma luta identitária, tal como “Abaixo o preconceito racial”, “Liberdade aos *gays*”, “Respeito às mulheres” etc. O autismo retorna, enfim, às telas do cinema como um modo de ser específico, que tem seus direitos cerceados por um mundo feito para pessoas normais. O autismo tornou-se um movimento social, representante de uma cultura cerebralmente determinada. Por isso, naquele episódio, nossa satisfação era, de fato, relativa à pesquisa, mas não em relação à realidade que ela denunciava.

Mas que paradoxo semântico! Autismo e cultura? Como poderíamos pensar numa cultura de autistas se estas pessoas têm dificuldades justamente no estabelecimento de laços sociais? Não seria esta mais uma forma ideologicamente disfarçada de promover mais exclusão?

Foi este paradoxo, além das inquietações que nossa experiência pessoal e profissional nos proporcionou, que nos fez interrogar, à luz da psicanálise, a própria noção de autismo e suas ressonâncias para a educação inclusiva. Fez-nos questionar o movimento da neurodiversidade e suas implicações atuais e nos colocou na trilha da articulação da clínica, da psicopatologia, da psicanálise, da educação e da política.

Apesar de não termos explorado como deveríamos, nosso trabalho foi permeado, subliminarmente, por um pressuposto adquirido na nossa experiência profissional e confirmado por alguns autores: cada autista é diferente do outro e, portanto, o autismo obriga a ciência a considerar cada caso na sua particularidade, impelindo-a a abster-se da tão pretendida universalidade científica. Tal limite do discurso científico já fora denunciado pela teoria psicanalítica e implica num posicionamento ético, fundamental para os tempos do capitalismo tardio e tecnocientificista. Entretanto, o universalismo científico não deixa de produzir seus efeitos sociais e ensejar propostas educacionais e metodológicas que respeitem os direitos das pessoas autistas mediante a criação de espaços especializados no dito “transtorno”.

O autismo deixa de ser um adjetivo e passa a ser um substantivo relacionado a algo de que alguém pode - ou não - ser possuidor. Daí, no tempo das expressões politicamente corretas, nossa hesitação: devemos nos referir a estes indivíduos como “autistas” ou como “pessoas com autismo”? Esta dúvida ilustra – perdoem-nos o clichê – a ponta de um *iceberg* de várias outras perguntas mal-elaboradas na história do conceito. Não somente surpreendeu-nos a cena do filme como impressionou-nos a proporção institucional e política que a polêmica em torno do autismo foi tomando no decorrer dos tempos. Sentimo-nos como se estivéssemos na frente de um alto edifício erguido sobre pilares de gesso em terreno arenoso. Ficamos sempre constatando o risco da ruína de tal edifício, mas continuamos intrigados com a sua integridade e, mais, seu crescimento!

Certamente, as pessoas ditas autistas devem ter seus direitos assegurados e a história da luta em sua defesa deve ser respeitada. Mas a figura do autista representa, hoje, um grande empreendimento. As pesquisas psicofarmacológicas, neurológicas e genéticas não são os únicos investimentos desse mercado. Ao lado da indústria cinematográfica, as tecnologias comportamentais, educacionais e de comunicação facilitada nos ajudam a nos familiarizar com um autismo que só existe enquanto criação científica. Na prática, cada pessoa diagnosticada nos inquieta quanto à pertinência desse termo e a sua universalidade.

Em paralelo a este mercado especializado, encontramos a frase “*Aspies for freedom!*”, simbolizando a luta dos direitos dos autistas e de sua cultura neurotípica. Considerando a atual conjuntura, o que o leitor encontra nas páginas que se seguem é uma pesquisa que tem como objetivo geral o questionamento do fascínio em torno da figura do autista e uma reflexão sobre seus determinantes, que incidem diretamente sobre a educação inclusiva.

Para atingir nosso objetivo geral e demonstrar a articulação do destaque que a figura do autista tomou nas últimas décadas, buscamos, especificamente, questionar a própria categoria nosográfica e o uso que dela se faz. Em um primeiro momento, buscamos demonstrar que a história do autismo, desde a experiência educacional de Jean Itard, repete episódios que implicam o limite do saber. Intentamos também uma crítica epistemológica e clínica sobre as categorizações vigentes em torno do autismo para apontar o uso ideológico e institucional na educação destas pessoas. Após estas críticas conceituais e históricas, analisamos alguns aspectos do discurso psicanalítico, querendo demonstrar que o próprio termo autismo instaura uma série de problemas em torno da dimensão do sujeito e, ainda, tentamos mostrar o que significa, à luz da psicanálise, pensar a inclusão dos autistas. Por fim, buscamos mostrar as relações entre o uso da figura do autista e a ideologia do mundo contemporâneo, para, a partir daí, saber se o autismo seria uma metáfora da contemporaneidade. Em outras palavras, perguntamo-nos se afinal vivemos num mundo mais “autista”, e por isso o autismo ganha tanto destaque nos dias de hoje.

No decorrer dos capítulos, analogamente à categoria “autismo”, o nosso trabalho está sempre nos limites teóricos de diversos campos como a educação, a clínica psiquiátrica, a psicanálise e a política. Cada capítulo aborda um recorte específico permeado pela história das polêmicas e práticas especializadas, pela crítica do conceito clínico e seus usos institucionais, pela concepção psicanalítica do autismo e pela dimensão ideológica implicada no multiculturalismo dos neurotipos e no discurso ressentido contra as “hipóteses psicodinâmicas”.

Graças à natureza de nosso problema e à convicção — fruto do cruzamento dos anos de estudo com as experiências profissional e pessoal — de que os destinos da educação especializada dirigida para pessoas autistas estavam determinados por uma série de mal-entendidos teóricos e por um uso ideológico desses mal-entendidos, sentimo-nos compelidos a realizar uma pesquisa bibliográfica que pudesse fornecer um diapasão para a leitura das dissonâncias teóricas mais representativas do nosso campo

de pesquisa. Esta revisão crítica dos conceitos historicamente provenientes da clínica psiquiátrica influenciada pela Psicanálise nos levou a tomar a teoria freudiana como referencial teórico para a análise dos dados e revisão dos conceitos. Sendo a Psicanálise uma teoria sobre o sujeito que privilegia a sua relação com o Outro e com os objetos, ela se destaca de qualquer outra abordagem teórica quando falamos de autismo, visto que a aprendizagem do autista passa, marcadamente, pelo seu modo específico de relação com o Outro e com seus objetos de interesse.

Para a análise da pesquisa e elaboração de nossos argumentos, recorreremos a autores influenciados pelo ensino de Jacques Lacan, justamente por ser no campo lacaniano que a relação com o Outro e com a linguagem toma um caráter privilegiado, diferentemente da escola inglesa, que contribuiu positiva e negativamente na clínica do autismo nos anos 1950 e 1960. Estes autores nos foram úteis no decorrer de toda a tese, com exceção do capítulo onde abordamos as teorias psicanalíticas sobre o autismo, no qual a referência aos próprios Freud e Lacan seria inevitável. Assim, além de Freud e Lacan, não privilegamos um autor específico, mas um campo de racionalidade no qual algumas opiniões fornecem argumentos pertinentes ao tema de nossa tese.

Predominantemente conceitual e documental (utilizamos algumas referências a sites de instituições especializadas), este trabalho também lança mão de breves relatos da nossa vida profissional e pessoal, no contato com pessoas autistas. Esses exemplos concretos nos serviram como ilustração dos argumentos que, em cada momento, estavam sendo desenvolvidos.

Com exceção dos textos relativos à fundação da categoria do autismo, os dados que analisamos referem-se às duas últimas décadas. Quando utilizamos referências um pouco mais antigas é porque suas observações se aplicam até os dias de hoje. Isto porque, ainda que tivéssemos experiência no Brasil quanto à educação de autistas nos períodos anteriores, nos últimos vinte anos é que a produção científica no campo se tornou significativa, favorecendo a confrontação entre opiniões divergentes.

O “fascínio” que utilizamos como objeto de pesquisa é fácil de constatar, como explicitamos adiante, nos filmes de grande circulação, na grande quantidade de pesquisas sobre o tema e nas próprias palavras dos autores encontrados na literatura. Por outro lado, o preconceito dirigido às teses psicodinâmicas, tendo a Psicanálise como principal representante, só é constatável através das diversas negações do que se imagina sobre suas hipóteses. Entretanto, pesquisar este preconceito faria parte de outra pesquisa e nos levaria a uma digressão muito significativa em relação ao nosso tema.

Poderíamos, em dissonância com o caminho metodológico que escolhemos trilhar, ter estudado o fascínio sobre a figura do autista na opinião dos professores tanto das escolas como das instituições especializadas. Ou ainda, poderíamos ter estudado o fenômeno utilizando a análise dos diversos filmes produzidos nos últimos trinta anos. Não há dúvida de que seriam outras interessantes pesquisas, mas uma crítica dos conceitos nos pareceu muito mais pertinente e fundamental para entendermos o problema, já que é o próprio autismo que questionamos.

O primeiro capítulo, inicialmente escrito na forma de introdução, busca mostrar ao leitor nossos pressupostos conceituais, indagações, problemas e justificativas teórico-metodológicas. Ali, podemos ler quais foram os determinantes de nossa pesquisa e por que defendemos a inclusão de pessoas autistas na escola regular. Embora não precisássemos justificar um trabalho sobre educação inclusiva que escolhe a Psicanálise como recorte teórico, insistimos em fazê-lo, pois acreditamos que retomar estes elementos epistemológicos implica evitar mal-entendidos desnecessários, já que há uma clara diferença entre os campos, apesar de tangentes em alguns momentos.

Nosso segundo capítulo dedica-se a fazer um percurso histórico do conceito de autismo e das práticas e polêmicas em torno do tema da educação e tratamento dos autistas, desde a experiência de Jean Itard. Apesar de reconhecermos a extrema relevância do trabalho de Leo Kanner, lá fazemos uma crítica aos destinos que tiveram suas elaborações, bem como à noção de desenvolvimento implicada na categoria dos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1994). Valemo-nos da noção foucaultiana de “monstro humano” para salientar as diversas situações limítrofes em que o autismo se apresenta no decorrer da história. Ao fim do capítulo, mostramos alguns exemplos atuais de trabalho institucional com autistas e a repetição da balança entre a clínica e a educação.

O capítulo que se segue, intitulado *Críticas e questões sobre os sistemas de diagnóstico, suas contradições, suas relações com o autismo e os transtornos invasivos do desenvolvimento*, aborda o uso institucional e ideológico das imprecisões conceituais e clínicas relacionadas à categoria do autismo e dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Apresentamos, também, o uso da compreensão neurobiológica do autismo por parte do movimento da neurodiversidade, enquanto movimento identitário próprio destas pessoas.

No quarto capítulo enveredamos pela literatura psicanalítica dedicada ao tema. Escolhemos este recorte não só pelo significativo volume de produções, mas

porque é uma teoria que aborda a relação do sujeito com o Outro e com os objetos, característica fundamentalmente diferenciada nos autistas. Ali, além de revisarmos as opiniões divergentes de vários autores, rastreamos as indicações de Jacques Lacan e, deste ponto, voltamos ao texto de Freud para demonstrar, literalmente, seu posicionamento acerca da temática. Abordamos, ainda nesse capítulo, como poderíamos pensar a inclusão de pessoas autistas a partir da Psicanálise. O fio do desenvolvimento que permeia a escrita de todo o capítulo é nosso questionamento sobre se é ou não adequado aplicar a noção de sujeito à clínica do autismo.

Chegamos, então, ao capítulo – o quinto – em que abordamos as relações de nossa temática com a política. Nossa reflexão questiona a afirmação de que o autismo seria uma metáfora da contemporaneidade e se detém sobre o multiculturalismo e o capitalismo contemporâneos para abordar a dimensão da intolerância. O exemplo de intolerância que consideramos implicado nesse fascínio com a figura do autista é, justamente, aquele ligado à teoria psicanalítica e o ressentimento de alguns representantes de um modelo de entendimento quanto à culpabilização dos pais atribuída aos psicanalistas. Neste ponto, abordamos psicanaliticamente a questão do ressentimento e seu entrelaçamento com a dimensão ideológica.

Nas últimas páginas de nossa tese dedicamo-nos a traçar as considerações finais e alguns desdobramentos de nosso trabalho para a educação. Ali reunimos respostas para indagações que surgiram no decorrer dos capítulos, e reconhecemos a impossibilidade de responder a outras. Fazemos, então, a costura do que poderia parecer bem díspare e digressivo na pesquisa.

Como afirmamos no início, apesar de termos realizado este percurso teórico, esperávamos estar mais exauridos e pacificados quanto a muitos aspectos do tema. Entretanto, nosso caso parece repetir algo que acontece com muitos outros pesquisadores: a descoberta de que é apenas o início de um mar a ser desbravado. Continuamos com a sensação de que contribuímos muito pouco e que ainda há muito a ser construído. Com certeza, o que há de ser descoberto, para nós, não passa pelo “segredo” do autismo e, muito menos, pela sua cura. Há ainda pela frente uma longa jornada através de um mar revolto, que, ao invés de ser realizada numa grande embarcação, segura e veloz, há de ser percorrida com uma simples prancha de surfe, com modestas e solitárias braçadas, mas certamente emocionante ao deslizar em cada onda.

Acreditamos que esta pesquisa foi uma destas ondas que quebram no mar da temática do autismo. Chegamos neste ponto, um tanto cansados das manobras realizadas. Entretanto, apesar disso, ao deitarmos, novamente, na prancha para remarmos de volta ao ponto anterior à arrebentação, onde as mesmas ondas se formam, somos tomados pela empolgação ofegante que nos impele a repetir tudo de novo. Chegamos à beira da praia, não para sair do mar, mas para voltarmos ao mesmo ponto e surfarmos outra onda.

1 OS DETERMINANTES DE NOSSA PESQUISA, SEUS PRESSUSPOSTOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*People are strange, when you're a stranger
Faces look ugly when you're alone.*
(Jim Morrison)

Os caminhos que levam à formalização de uma pesquisa nem sempre, ou melhor, quase nunca, podem ser levados em consideração de uma forma linear. A busca de pureza e de abstenção subjetiva do cientista sempre se mostra um dos maiores obstáculos a serem ultrapassados pelos ideais de um saber pretensamente científico. A construção do pesquisador se atualiza na realização de seu trabalho e seu desejo deixa marcas claras neste percurso.

Este trabalho não é, nem pretende ser diferente.

A preocupação burocrática de tentar dar início a uma tese num curso de doutorado em educação brasileira não deixou de produzir em nós impasses, que diríamos, na qualidade de psicanalistas, neuróticos. A dúvida sobre os caminhos a seguir diante do mar de informações que desponta na nossa realidade quase produziu alguma inibição. O fato de a realidade em torno do autismo se constituir problemática desde antes da origem do termo dificultou significativamente nossa elaboração do “problema de pesquisa”. Afinal, víamos tantos problemas que não sabíamos qual delimitar.

Este quadro de dúvida atingiu seu ápice no momento em que escolhemos o título do projeto utilizado para o primeiro exame de qualificação da tese. Um curioso lapso de linguagem nos denunciou: “*Nossa* Majestade o autista ...”. E foi justamente aplicando o método com o qual trabalhamos na clínica e a teoria que lecionamos na universidade que pudemos sair do impasse e não ceder em relação ao nosso desejo. Fomos obrigados a assumir a Psicanálise de vez.

Para resolver, então, o dilema que nos dividia entre o pragmatismo de um trabalho adaptado às regras e as facilidades de um determinado campo de exploração e a as exigências da curiosidade intelectual — que, por sua vez, exigem mais coragem, audácia, tempo, dedicação e trabalho — optamos pela coerência com o que nos instiga e motiva. Enfim, não houve como fugir às questões que martelam na nossa cabeça e no teclado do computador.

Estudamos a temática do autismo. Mas numa perspectiva diferente daquela a que nos conduziu nosso percurso acadêmico e profissional. Enveredamos por labirinto em que tememos perder-nos, no decorrer da pesquisa. A função da pressa, que se traduz nos prazos a serem cumpridos, permitiu-nos, então, não só vislumbrar uma saída para esse labirinto, mas a antecipação de algumas certezas. Mas, para que este tempo lógico funcione, deve existir um sujeito. E, segundo a Psicanálise lacaniana, o sujeito é uma questão (CABAS, 2009). E esta questão estava na materialidade do referido lapso, na troca do pronome pessoal “*Sua Majestade*” por “*Nossa Majestade*”: Por que o autista tornou-se uma figura de tanto destaque nos dias de hoje? O que significa a entronização da figura do autista?

Tal entronização e destaque desta figura pode ser facilmente lida, por exemplo, nos próprios títulos de livros, tais como: “*Um autista muito especial*” (CRUZ, 2008), “*Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*” (GRANDIN e SCARIANO, 1999), “*Uma criança especial: o impressionante relato da história de Adriana Rocha, 13 anos, autista, e sua sabedoria inovadora*” (ROCHA e JORDE, 1998), “*Um antropólogo em Marte: Sete histórias paradoxais*” (SACKS, 1995). Vários filmes também ilustram esse destaque no campo da indústria cinematográfica: *Rain Man* — premiado filme dirigido por Larry Levinson em 1988 e estrelado por Dustin Hoffman e Tom Cruise; *Meu filho, meu mundo* — filme americano de 1979, dirigido por Glenn Jordan, cuja tradução do título não faz jus ao trocadilho existente no original: *Son-Rise - A Miracle of Love* que apresenta uma homofonia entre as expressões “*nascido do sol*” e “*origem (nascimento) do filho*”; *Ocean Heaven* (China, 2010, dirigido por Xiao Lu Xue); o também premiado *Temple Grandin* (EUA, 2010, Mick Jackson); e o desenho animado *Mary e Max – Uma amizade diferente* (Austrália, 2009, Adam Elliot).

Enfim, era esta questão que fazia do autista entronizado pelas instituições, pela literatura especializada e por Hollywood a “*Nossa*” majestade. Ademais, havia, também, o efeito que o trabalho nesta realidade havia produzido em nós. Isso, portanto, nos impedia de perceber que a “*Sua Majestade*” implicada no autismo também era a “*nossa*”. Estávamos enredados no problema.

Desta feita, nosso trabalho e nosso estilo talvez não obedeçam àquele esquema comum aos trabalhos acadêmicos sobre esta temática, em que se parte de uma definição prévia do que seria o autismo e não se leva às últimas consequências as controvérsias implicadas na sua definição. Nossa atenção está dirigida exatamente para estas querelas. Nossos questionamentos sobre estas discussões datam de um tempo em

que os argumentos ainda estavam polarizados nas oposições maniqueístas ilustradas nos pares organogênese x psicogênese, inato x adquirido, psiquiatria x psicanálise. Tal maniqueísmo, longe de haver desaparecido, mudou de termos e adquiriu uma faceta multicultural quando falamos dos grupos pró-cura e anticura do autismo.

Não podemos deixar de admitir que o fervor daqueles tempos imprimiu em nós marcas que tiveram como consequência a suspensão temporária do trabalho, como um tempo necessário para compreender o turbilhão no qual estávamos imersos.

Na prática institucional, nosso questionamento “caiu em nossas mãos”, antes mesmos de descobrirmos a leitura de Michel Foucault e sua genealogia do anormal. Percebemos que as verdades que eram ditas sobre o autismo estavam determinadas por outras forças que não a investigação científica pura e simples. Testemunhávamos, em congressos, em algumas instituições, no discurso médico psiquiátrico, a paradoxal *intolerância* em um ambiente de “amizade à diferença”, sempre travestida com o ressentimento em relação à psicanálise e sua suposta “culpabilização dos pais”.

Como veremos no desenvolvimento que se segue, mesmo depois de tantos anos, não há unanimidade sobre o autismo. Sua história está marcada por inflamadas querelas nos diversos âmbitos do saber. Tais controvérsias caminham juntas com a história das instituições especializadas, sejam os espaços de atendimento fundados por pais e familiares de autistas, seja a clínica psicanalítica.

O fato é que nossa questão se traduz da seguinte maneira: o que significa o destaque da figura do autista nos dias de hoje? Por que o autismo tornou-se esta *coisa* tão misteriosa, sempre em estado de exceção em relação às outras manifestações psicopatológicas?

Apesar de fazermos referência à realidade da apresentação clínica, temos que nosso objeto de pesquisa não é o autista real ou o autismo como categoria nosográfica, mas “a figura do autista” que é desenhada pelos discursos vigentes e suas consequências. Esta precisão é necessária, justamente, porque a definição da categoria do autismo, desde os primórdios, foi objeto de controvérsias e de definições cada vez mais vagas. Somada a esta dificuldade, encontramos também a problemática das exigências da atualidade que nos levam a tentar utilizar termos “politicamente corretos”, sem preconceitos nem estigmas. Com isso, quando nos referimos às pessoas que apresentam características que são classificadas nesta categoria diagnóstica, escolhemos adotar expressões como “pessoas autistas”, ou “as ditas pessoas autistas”. Evitamos

utilizar expressões como “pessoas com (ou portadoras de) autismo” porque tal expressão, de acordo com nosso entendimento e em consonância com Maleval (2009), exclui qualquer possibilidade de se poder pensar este fenômeno como um modo de estruturação subjetiva em que estes sujeitos possam falar sobre suas questões, independentemente de suas deficiências.

Percebemos que o desenvolvimento das instituições de caráter familiar emparelha-se a um movimento específico que começou na década de 70. Justamente no mesmo período em que o autismo deixou de ser compreendido como uma psicose e passou a ser considerado como um transtorno invasivo do desenvolvimento. Assim, o autismo passou a ser diagnosticado com critérios unicamente comportamentais e tornou-se objeto de intervenção educacional e não mais da clínica.

Nosso título mesmo, por exemplo, traz significantes que ilustram precisamente o caráter monstruoso da figura do anormal, elaborada por Michel Foucault (2001a). Para este autor, a problemática do indivíduo anormal nasce através da figura de dois monstros: um monstro animalesco e antropófago (o povo revoltado, que está abaixo da lei) e o monstro político (o rei, que tudo pode e está acima da lei). Percebemos uma metonímia histórica que não pode ser desconsiderada, pois sublinha e ilustra a situação sempre de exceção encarnada atualmente pela figura do autista. Ora os autistas estão na posição daquelas minorias que não têm seus direitos respeitados (posição análoga à do povo revoltado), ora correspondem àquele que está sempre em exceção à lei, tal como o rei, como a categoria principal da psicopatologia infantil. Em outras palavras, para Foucault (2001a), é na dimensão da monstruosidade animalesca (através da figura exemplar de Sade) e na dimensão da monstruosidade política do rei que o anormal começa a se constituir. O autista, portanto, está sempre em estado de exceção.

Vimos, durante a pesquisa, que o posicionamento de alguns psicanalistas parece continuar reforçando a tendência que localizamos na história do autismo, mesmo nas diferentes abordagens: a criação de instituições especializadas e a decorrente “entronização” da figura do autista, como se seu “fascínio” e as dificuldades que apresenta aos especialistas justificassem espaços diferenciados para sua escolarização e tratamento. Deste modo, repete-se a ambigüidade acerca da indecisão sobre os destinos destas pessoas: o campo da saúde ou o campo da educação? Fala-se de educação terapêutica, por exemplo. (KUPFER, 2000a; 2000b).

Como constataremos nas páginas que se seguirão, este é um ponto fundamental que nos coloca num plano anterior às problemáticas clínicas e educacionais. Ponto que está ilustrado inclusive nas justificativas de Jean Itard (2000) para continuar o financiamento da educação de Victor de Aveyron. Ou seja, deparamo-nos situados num campo de forças limítrofe entre a educação, a clínica e a política que nos obriga a questionar o desenrolar da história do conceito, relacionando-a à história das instituições especializadas. Estas, por sua vez, consagrando-se como lugares de estabelecimento da verdade sobre tal manifestação psicopatológica e, paradoxalmente, afirmando a necessidade da inclusão dos autistas através de suas instituições de tratamento/educação. (NETO, 2006).

Diferentemente do tempo em que o diagnóstico psiquiátrico era condenado como uma forma de intolerância, estigmatização e segregação, para Jacques Hochmann (2009, p. 28, tradução nossa), no que se refere ao autismo:

O diagnóstico torna-se, ao contrário, uma prova de identidade social e é exigida, com mais e mais força, pelas famílias, donde a argumentação constante do número de autistas detectados, o que nos faz passar de uma quase “*maladie orpheline*” (menos de um caso para duas mil pessoas) a um problema maior de saúde pública (até dez casos a cada mil pessoas reivindicadas nas pesquisas americanas recentes).

O significativo autismo, para o autor, foi banalizado de tal modo que, todos os dias, dirigentes de empresas, por não serem sensíveis às emoções de seus subordinados, ou políticos, por não reagirem aos sinais de seus eleitores, são taxados de autistas pela imprensa. O autismo, segundo Hochmann (2009, p. 28), tornar-se-á, em poucos anos, um fenômeno da sociedade. Na verdade, como veremos a seguir, a exemplo da questão da neurodiversidade do autismo, este problema já existe (ORTEGA, 2009). Para Hochmann (2009); as querelas nascentes no campo da pedopsiquiatria em torno do autismo atestam uma crise da representação do sujeito e os destinos da subjetividade na nossa cultura. E é neste sentido que se orienta nossa pesquisa sobre o fascínio em torno do autista: um fenômeno social que tem consequências sobre a educação inclusiva.

Um estudo neste plano de racionalidade assume importância ainda maior quando lembramos que atualmente, no Brasil, diversas associações de pais e familiares de pessoas com deficiências, altas habilidades / superdotação e/ou transtornos invasivos do desenvolvimento lutam para que as salas multifuncionais, destinadas ao atendimento

educacional especializado possam funcionar em suas instituições. Ou seja, contrariamente às indicações da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; FIGUEIREDO, 2010), essas associações buscam manter os espaços substitutivos da escola, garantindo assim a manutenção de sua existência.

Contudo, isso não nos isenta de questionar os jogos de força que também fazem com que o autismo deixe de ser objeto de tratamento – logo, de responsabilidade dos órgãos de saúde – e passe a ser, prioritariamente, objeto da educação. Nosso trabalho, tal como nosso objeto, situa-se nos limites e nas tensões das práticas e das teorias vigentes. O que, sem nos iludirmos, implicou alguns entraves para sua realização, o que é uma prova do enlaçamento do desejo do sujeito-autor de uma pesquisa com a alteridade que o determina.

O leitor poderá encontrar alguma dificuldade conceitual e terminológica ao notar, no presente texto, que os termos “educação”, “tratamento” e “atendimento”, muitas vezes, são utilizados conjuntamente em relação às pessoas autistas. Sentimos, de imediato, a necessidade de fazer uma distinção entre estes campos; todavia percebemos, no decorrer da pesquisa, que a problemática do autismo coloca em xeque as tênues fronteiras destas práticas e saberes. Lembra-nos Maleval (2009), que são os próprios autistas que mais podem nos ensinar sobre as abordagens adequadas na educação e na clínica do autismo; é a própria noção de normalidade que está na berlinda, e a educação e os tratamentos dos autistas devem abster-se de qualquer tendência à normalização. Assim, os objetivos clínicos e educacionais devem ser realmente repensados nas suas bases conceituais, ou seja, o que pretendemos com a educação de um autista? Benefícios clínicos? Que diferenças existem entre os benefícios clínicos e os educacionais quando o que está em jogo são sujeitos em constituição?

Estes são questionamentos de profunda complexidade e que exigiriam o desenvolvimento de outra pesquisa, tão importante quanto interessante.

Ademais, a raridade e a originalidade de estudos com um recorte genealógico¹ destacam ainda mais o seu valor. Acreditamos que uma investigação teórica nestes moldes permitirá lançar importantes esclarecimentos sobre este fenômeno

¹ Apontamos aqui a imponência e a atualidade de duas publicações importantes para aqueles que buscam iniciar uma pesquisa mais genealógica e histórica do autismo: a tese da professora Lilia Ferreira Lobo (2008), *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*, e o livro de Jacques Hochmann (2009) intitulado *Histoire de l'autisme*. Outrossim, apesar de uma aparente proximidade de leitura — por utilizarmos Foucault como parte de nossas ferramentas —, afirmamos que a perspectiva de nosso trabalho, originalmente apontada por nós há alguns anos (FURTADO, 2006), diferencia-se do recorte teórico-metodológico realizado por Neto (2006). Principalmente no que se refere ao segundo capítulo.

que, nos últimos quarenta anos, saiu da fascinação clínica e foi em direção à entronização institucional e hollywoodiana.

1.1 Os objetivos e a importância de nossa pesquisa

Diante dos determinantes apresentados, buscamos investigar *o que significa o fascínio exercido em torno da figura do autista e suas relações com o mundo contemporâneo*. Este problema se constitui como um importante objeto de pesquisa por carregar, no seu bojo, a decanária divergência entre as teorias cognitivistas e psicodinâmicas. Tal divergência, é óbvio, trouxe implicações educacionais importantes. Haja vista a confusão existente em torno da Política Nacional de Educação Inclusiva, em que há ambigüidade quanto a considerar-se ou não as psicoses infantis como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e, portanto, como sendo público alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Outra razão para abordarmos psicanaliticamente este problema é podermos trazer à baila questões relativas à própria psicanálise e sua relação com a educação inclusiva de pessoas com autismo. Abordagem, também original, em função da qual passamos por uma revisão crítica dos conceitos e retomamos as opiniões dos dois maiores ícones desta “ciência”: Sigmund Freud e Jacques Lacan. Ali, podemos descobrir, literalmente, a opinião de cada autor e não apenas uma “reflexão inspirada” na teoria de cada um. Deste modo, como o leitor poderá verificar, durante os três próximos capítulos, insistimos no rigor epistemológico, no respeito aos conceitos e na crítica às amplas diferenças conceituais, sem, no entanto, ter a pretensão de responder à “Questão” do autismo. O que pode parecer uma digressão conceitual, ou mesmo uma fuga da temática em relação ao campo da educação, ao qual se vincula esta pesquisa de doutorado, na verdade, mostra-se como um caminho inevitável para uma apreensão mais precisa do quanto o saber psicanalítico pode contribuir para o momento atual da realidade escolar brasileira, em que se busca incluir alunos autistas.

Após os diversos labirintos por onde andamos, chegamos à simplicidade de nossa questão pela via da hipótese de duas autoras: Ana Elisabeti Cavalcanti e Paulina Rocha (2001). Em um opúsculo intitulado *Autismo: construções e desconstruções*, as referidas autoras advogam que o autismo seria uma metáfora da contemporaneidade e que o fascínio em torno desta figura seria decorrente da identificação entre o autista e os sujeitos no mundo globalizado.

Imediatamente, fomos remetidos à interrogação: seria o autismo um sintoma da contemporaneidade? Cavalcanti e Rocha estariam certas em sua afirmação e, por isso, o autismo adquire tamanho destaque nos dias de hoje?

Assim, chegamos à solução de compromisso que nos permitiu, temporariamente, apaziguar nosso desejo de saber e fomos refletir sobre estas questões com um pouco mais de cuidado. O fascínio que nos permitiu cometer o lapso de escrita do título, colocando o autista como “*Nossa Majestade*”, denunciou que éramos nós que gostaríamos de estar em estado de exceção — como a figura do rei — e quem sabe, assim, poderíamos resolver a querela histórica e fundamental da concepção do autismo. Com nosso lapso, podíamos entender que era o próprio autismo que constituiria “*nossa*” majestade, a “*nossa*” coroa, insígnia que nos autorizava como autores da pesquisa.

Poder-se-ia objetar que as questões apresentadas não são, propriamente, educacionais ou de aprendizagem e que supostamente estaríamos nos afastando da área do doutorado em que nosso trabalho se realizou: Escola e Educação Inclusiva. Esta digressão é minimizada se admitirmos que nosso trabalho é ainda mais fundamental que qualquer questão de aprendizagem ou de prática educacional, pois trata-se de uma crítica ao próprio conceito de autismo e de como ele é utilizado. Como se poderia falar de “*aprendizagem de autistas*” se não questionarmos o próprio termo “*autismo*”? Destarte, se não lançamos luz sobre alguma problemática própria ao ato pedagógico concreto de sala de aula, pudemos contribuir com as concepções éticas implicadas na postura dos educadores e na abordagem do autismo numa perspectiva inclusiva.

Passeamos pelos planos da história, da clínica psiquiátrica e psicanalítica e, finalmente, chegamos ao plano da política. É aí que nosso trabalho atinge o ápice de sua originalidade: se, por um lado, nossa questão é muito simples (*grosso modo*, o que significa o fascínio em torno da figura do Autista?), por outro, é original e, pelo menos para nós, aponta um problema histórico: as forças ideológicas e fantasísticas que sobredeterminam os destinos do entendimento e das práticas relacionadas ao autismo.

Dar conta do objetivo principal desta pesquisa implica, também, lançar luzes sobre o assunto, e apontar os equívocos que uma educação que se pretende inclusiva não pode cometer.

Nossos problemas e nossas conclusões, como o leitor poderá perceber, estarão dissolvidos em todo o trabalho. Em cada capítulo anteciparemos algumas afirmações conclusivas acerca da temática trabalhada e de suas relações com a educação. Certamente, ficará explícito o desejo de mostrar ao leitor o quanto a teoria

psicanalítica pode contribuir nas discussões em torno do autismo e o quanto esta teoria pode lançar luz sobre a educação inclusiva, especificamente em face da política brasileira atual. Todavia, este último ponto merece outra pesquisa, com mais detença, talvez em outro programa de pós-graduação; esperamos um dia realizá-la.

Em cada capítulo insistiremos na noção de sujeito, implicada, sempre, quando falamos do autismo. O recorte desta noção é aquela definida por Jacques Lacan, durante o seu ensino: o sujeito como aquilo que é representado pela operação de linguagem que envolve a oposição entre dois significantes. Trata-se, portanto, de algo bem diferente do que se pode chamar de sujeito em outras matrizes psicológicas ou educacionais ou daquilo que os foucaultianos chamam de processos de subjetivação. Tal discussão em torno do sujeito poderá ser encontrada, mais especificamente, no capítulo em que abordamos os autores da psicanálise lacaniana, mas não foi alvo de uma investigação mais detida, para não nos distanciarmos ainda mais da temática da educação.

Nossa pesquisa é bibliográfica, mas não nos furtamos de citar fatos da nossa experiência profissional e pessoal para reforçar nossos argumentos. Inicialmente, durante os primeiros anos da pesquisa, seguimos a forte tendência de utilizar, como referencial teórico, a arqueogenealogia de Michel Foucault. Entretanto, por mais importante, necessário e interessante que este caminho nos parecesse, ele implicava muitos anos de pesquisa e disponibilidade para realizá-la. Por isso, este caminho se mostrou inviável. Outrossim, por mais que estivéssemos apaixonados pela obra e o ensino deste autor francês, nosso modo de leitura do fenômeno não conseguia abrir mão da “lente” oferecida pelos autores provenientes dos campos freudiano e lacaniano.

Esta impossibilidade se deve não só à nossa formação pessoal, mas a uma coerência teórica que explicitamos logo abaixo.

A leitura do filósofo de inspiração lacaniana Slavoj Žižek ajudou-nos a perceber que nosso problema se articulava em um plano muito mais amplo: o modo como os sujeitos se relacionam no mundo contemporâneo e as oposições ideológicas estabelecidas entre a moderação de um respeito às diferenças e a intolerância de posições fundamentalistas. Não esperávamos que este quadro, de alguma forma, fosse servir à nossa temática. Mas a pesquisa criou vida e bastou, então, que nos perguntássemos: afinal, não percebemos “fundamentalismos teóricos” na briga em torno da verdade sobre o autismo? Esta foi uma indagação que a experiência profissional nos suscitou e que nosso estudo teórico nos levou a elucidar.

Pode-se questionar por que não escolhemos antecipar as construções de Slavoj Žižek sobre o multiculturalismo, tomando-as como pressupostos de todo o trabalho. Certamente, como perceberá o leitor, elas atravessam, mesmo que discretamente, toda a construção da pesquisa. Apesar de Žižek não propor um método ou estilo específico de pesquisa (tal como seria se nos ativéssemos à arqueogenealogia dos foucaultianos), ele nos fornece os argumentos que permitem operar o salto que vai desde as críticas histórica, epistemológica e clínica em torno do conceito de autismo até a discussão mais ampla no campo da política e da ética. Este autor fez-se presente como elemento de costura de nosso percurso, mas, a rigor, é apenas mais um nome que destaca a crítica ao tecno-cientificismo atual, emergente na realidade escolar, em nome do entendimento do autismo, de deficiências físicas, visuais, auditivas e intelectuais e na superdotação.

Preferimos, pois, manter no último capítulo o espaço em que nos dedicamos mais de perto às suas elaborações, por entendermos que nos permite um arremate das críticas que vamos construindo. Assim, Žižek faz coro com outros psicanalistas citados que insistem, partindo do ensino de Jacques Lacan, na importância ética e política da Psicanálise ao apontar a castração do discurso científico e na impossibilidade deste de esgotar os saberes sobre os sujeitos. O preço pago por esta nossa escolha pode ser um traço repetitivo de alguns argumentos que, todavia, não compromete a estrutura e compreensão do texto.

1.2 A Psicanálise como opção teórico-metodológica em uma pesquisa relacionada à Educação

A necessidade de justificar nossa escolha pela Psicanálise como perspectiva teórica de leitura dos fenômenos em questão no nosso trabalho nos obriga a algumas considerações acerca da conjunção dos termos Psicanálise e Educação, sem, no entanto, repetir um tema já tratado em tantas outras pesquisas e trabalhos (ASSOUN, 2003; BRUNETTO, 2008; KUPFER, 2000a; LAJONQUIÈRE, 2010; MANNONI, 1977; MILLOT, 1987). Mesmo considerando que este tipo de abordagem já foi realizado e constitui um campo de pesquisa e de atuação muito respeitado, estabelecido e referendado entre os estudiosos da educação, sentimo-nos fortemente impelidos a traçar, nós mesmos, esta justificativa pelo fato de estarmos sempre envolvidos com as conexões da psicanálise e outros saberes. Embora uma necessidade pessoal não justifique nem confira pertinência a um argumento, acreditamos que ao repetir, minimamente uma escolha como essa, imprimimos ainda mais rigor a nossa pesquisa e evitamos mal-entendidos, por parte do leitor, em relação à circunscrição de nosso campo epistemológico.

Se podemos afirmar, seguindo o legado de Freud, que a Psicanálise não propõe uma teoria da aprendizagem e que os sintomas neuróticos dos sujeitos estão relacionados aos efeitos civilizatórios do controle das pulsões resultantes da castração — que encontra na educação seu agente principal —, podemos dizer também que os modos de contenção do gozo, mesmo tendo o efeito de produção de mal-estar na cultura, são justamente aquilo que permite o estabelecimento dos laços sociais e da cultura. A Psicanálise, portanto, encontra a Educação tanto no que se refere aos vestígios deixados pelos efeitos culturais desta última, quanto no que à constituição dos sujeitos e os ideais nela imbricados. Ideais que, por sua vez, determinarão a forma como cada sujeito é afetado pelos laços sociais, ou, segundo Lacan (1992), pelos discursos como formas de aparelhamento do gozo pela linguagem.

Ao concebermos que a cultura se estabelece sobre o conflito em torno da renúncia pulsional em prol dos ideais culturais e que a criança se apresenta como lugar estratégico deste conflito estrutural, “o processo educativo terá de gestar esta contradição” (ASSOUN, 2003, p. 162). É também na escola que os sujeitos vivem o conflito relativo às leis da cultura — principalmente e em última instância, o respeito às diferenças — para nela encontrar um lugar através de sua relação com a alteridade.

Neste sentido, segundo Assoun (2003, p. 162), a Psicanálise ocupa uma posição simétrica à do educador na medida em que “diagnostica” os resíduos produzidos pelo processo de culturalização assim concebido.

Considerando a extensão da Psicanálise para questões relativas aos fatos culturais e seus efeitos sobre os sujeitos, o estudo da sua relação com a Educação não deixa de tocar, também, nas Ciências Sociais, incluídas por Freud no conjunto das ciências do espírito ou da cultura (ASSOUN, 2003).

Para Paul-Laurent Assoun (2003, p. 17), a Psicanálise se apresenta como a figura de um Jano bifronte na qual um dos rostos olha para a “psique” tomando-a como um objeto rigoroso de estudo de uma ciência da natureza (nos termos originais de Freud, *Naturwissenschaft*). Já o outro rosto olha para o objeto das ciências da cultura (*Kulturwissenschaften*), tentando estender sobre o “saber social” os efeitos de revelação do saber do inconsciente. Dito de outra maneira: é somente depois de se legitimar no campo da racionalidade das ciências físicas que Freud se põe a questionar o campo das ditas ciências humanas e estender para elas os efeitos da descoberta do inconsciente e da disciplina que o toma como objeto. A conjunção dos termos “Psicanálise e Educação”, portanto, só pode tomar seu valor após o traçado freudiano sobre a cultura, “na medida em que se trata do “compromisso” da Psicanálise e do freudismo² com os “destinos da cultura” e suas figuras sociais. (ASSOUN, 2003, p. 161, tradução nossa).

Žižek (2008, p. 17, destaque do autor) se pergunta se seria legítima a expansão do uso de noções que seriam originalmente aplicadas ao tratamento dos indivíduos para as entidades coletivas. E continua:

O foco da psicanálise é outro: o Social, o campo das práticas sociais e de crenças socialmente alimentadas, não está apenas em nível diferente da experiência individual, mas é algo com o qual *o indivíduo propriamente dito tem de se relacionar*, que *o indivíduo propriamente dito* tem de experimentar como uma ordem minimamente “reificada” externalizada. O problema, portanto, não é “como pular do nível individual para o social”; o problema é: *como a ordem sociossimbólica externa-impessoal de práticas*

² Assoun (1991, p. 8, destaque do autor) designa no termo “freudismo” não um suplemento da subjetividade de Freud que permanece na Psicanálise como uma disciplina objetiva, mas o que permanece “*como vestígio crônico, material e irrecusável, de seu ato constitutivo de fundação*”. Segundo este autor (1991, p. 10), como zona específica, o freudismo começa no momento em que falamos de um corpo de pressuposições e idéias que determinam a apreensão do conteúdo partejado pela Psicanálise. Trata-se de um conjunto de proposições e efeitos que sobredeterminam a Psicanálise em si. Tais afirmações nos levam, também, a uma segunda definição: o freudismo corresponderia à *Weltanschauung* [visão de mundo] própria e determinante da Psicanálise. Deste modo, o freudismo está implicado em todos os pressupostos epistemológicos que influenciaram Freud na construção da Metapsicologia, da clínica psicanalítica e suas leituras sobre a cultura, religião, filosofia, arte e outras realizações humanas.

institucionalizadas e crenças deveria se estruturar quando o sujeito tem de manter sua sanidade, seu funcionamento “normal”?

Não se trata de, logo de saída, fazer da Psicanálise uma ciência do homem e, no nosso caso, da Educação. Como diz Assoun (2003, p.18), “ela continua retirando de si mesma as restrições de seu objeto — o inconsciente — cujas exigências copia”. É a partir da descoberta do inconsciente que esta “ciência freudiana” imprime no “mapamúndi dos saberes do homem” uma brecha que, por sua vez, é conseqüente do fato de a Psicanálise colocar em cheque a noção de “ciências do homem”. É como em um efeito dominó — no qual a primeira pedra derrubada corresponde ao cogito cartesiano — que a Psicanálise se instaura como um campo que tangencia e questiona vários outros, ancorados na certeza cartesiana de que o homem é senhor de sua própria casa: a consciência. Aqui, lembramos Lacan (1998, p. 873) em seu texto *A ciência e a verdade*, quando afirma que o homem da ciência não existe, mas apenas seu sujeito.

Seguindo o rastro deixado pelo ensino de Jacques Lacan, é por nos permitir pensar as relações que o sujeito mantém com o Outro — e, portanto, as dimensões do laço social e da linguagem — que a Psicanálise se constitui como uma lente privilegiada para “lermos” as relações entre o autismo e a educação inclusiva, visto que isso implica uma problemática política³. A conjunção destes outros dois termos — autismo e política — ao da Psicanálise, de certa forma, apresenta um paradoxo quando consideramos que em ambos é central o problema da alteridade. Destarte, o autismo, tomado como manifestação subjetiva em que há uma objeção à relação com a alteridade, constitui-se, em última instância e a um só tempo, como um problema de interesse político e psicanalítico. Não é à toa que hoje se aplica o termo autista conotando as formas de gozo contemporâneas ou o individualismo dito pós-moderno. (MELMAN, 2008; SOLER, 2009).

Freud (1986h), em seu artigo *Psicoanálisis y teoría da libido (1923 [1922])*, definiu a Psicanálise como sendo, simultaneamente, um método de investigação dos processos anímicos que seriam inacessíveis de outra maneira, uma terapêutica da neurose e um conjunto de saberes psicológicos que constituiriam uma disciplina científica. Segundo Paul-Laurent Assoun (2003, p. 19), o fato de a Psicanálise não se constituir, simplesmente, como um método “psicopatológico”, mas como uma teoria renovada do psiquismo, uma “psicologia profunda”, é um ponto essencial para justificar

³ Lembramos aqui das palavras de Hannah Arendt (2007, p.21) quando afirma que a política trata da convivência entre os diferentes.

a extensão da Psicanálise para fora da terapia. Ademais, este conjunto de saberes psicológicos que tem o ideal científico como regulador de sua inteligibilidade, acaba por adquirir sua extrema importância em relação ao pensamento do homem, causando uma verdadeira revolução. Sigamos as palavras do autor, que justifica a possibilidade do saber psicanalítico obter alcance sobre outros campos:

Se a Psicanálise está, pois, inclinada, por seu próprio movimento, e sem artifícios, a produzir “conhecimentos” deste tipo [científicos], (...), estes transbordam a psicologia *stricto sensu* para abordar o conjunto dos terrenos onde precisamente os processos inconscientes estão trabalhando a pleno rendimento (ou seja, o conjunto do “saber do homem”). Em outras palavras, a Psicanálise contém os elementos de uma verdadeira “revolução antropológica”. (ASSOUN, 2003, p. 20, tradução nossa).

Não se trata tampouco de realizar uma Psicanálise “aplicada” à educação, como se fosse possível um exercício de seu método na realidade escolar. Já que a Psicanálise elabora seus conceitos e confirma sua teoria seguindo a realidade da clínica, consideramos que ela está autorizada a estender suas teorizações para outros campos na medida em que suas conclusões abordam a vida comum dos indivíduos e que considera os laços sociais como aquilo que permite, simultânea e paradoxalmente, o estabelecimento da cultura e do seu mal-estar⁴. A partir do que descobre no trabalho sobre o sintoma, a repercussão da Psicanálise sobre outros campos do saber constitui-se como uma recriação deste mesmo trabalho. Esta inserção no campo das ciências do espírito é legítima porque esclarece e recria, de certo modo, a normalidade coletiva em seu reverso. Sigamos Assoun (2003, p. 33, tradução nossa, destaque do autor) por algumas linhas que salientam a importância da Psicanálise na relação entre as ciências da natureza e do espírito, sem colocá-la numa posição de servidão a dois senhores:

A vocação que apresenta a Psicanálise é, definitivamente, funcionar como “mediador” entre as “ciências médicas” e as “ciências da cultura”. Na medida em que se vê submetida a este “deslocamento”, está em condições de *fazer vínculo* entre os dois “continentes do saber”. Tal e como se depreende do texto freudiano, a Psicanálise é uma candidata à função de “nexo de união” (*Bindeglied*) entre ambos.

⁴ Mesmo considerando o surgimento da teoria freudiana como proveniente do campo da psicopatologia, o século XX testemunhou o apagamento, promovido por Freud, da linha divisória entre o que se considera fenômeno psicopatológico e normalidade. O próprio título, paradoxal, de uma das primeiras obras psicanalíticas o ilustra: *Psicopatologia da Vida Cotidiana*. (FREUD, 1986i).

Feitas estas considerações, salientamos que nossa temática encontra-se no âmago desta discussão, digamos, interdisciplinar. Tratamos de um fenômeno originário e fundador do campo da psicopatologia infantil. O autismo apresenta os problemas relativos à constituição subjetiva, que é um tema de interseção entre a Educação e a Psicanálise. Mas, também, como vimos no decorrer do trabalho, as problemáticas decorrentes da “invenção do autismo” apresentam seu aspecto interdisciplinar: ao mesmo tempo em que inauguram e provêm da clínica psiquiátrica infantil, despertam o interesse de autores de diversos campos do saber, principalmente, da Educação, da Psicologia, da Psiquiatria e, agora, da Filosofia e da Política com as questões culturais contemporâneas no tocante ao multiculturalismo e ao individualismo pós-moderno.

A referência a Michel Foucault, que não contradiz nossa opção teórico-epistemológica, nos serviu como uma ferramenta para apontarmos as condições de como a apreensão do saber sobre o autismo foi sendo construída em sua pré-história por jogos de poder e de dominação da figura do anormal, permitindo, assim, a disseminação do poder psiquiátrico para todas as condutas, através da psiquiatrização da infância, inaugural e paradigmaticamente com a experiência de Jean Itard e Victor de Aveyron. Permitiu, também, mostrarmos o caráter híbrido (ou interdisciplinar) da experiência que fundou, num mesmo gesto, a educação especial e a psiquiatria infantil.

A leitura dos seminários de Foucault intitulados *O poder psiquiátrico* (2006) e *Os anormais* (2001a) foi-nos útil para percebermos o quanto a literatura especializada promove a figura do autista a uma nova encarnação da família dos anormais. O autista desenhado pelos diversos textos, psicanalíticos ou não, parece corresponder, em determinados recortes, ao que Foucault chamou de monstro humano, de incorrigível e de onanista. O primeiro refere-se ao indivíduo situado como exceção às leis jurídicas e biológicas; o segundo indica aquele que não consegue ser disciplinado por nenhuma instituição, por nenhum método, sejam eles educacionais e/ou corretivos; o terceiro corresponde ao sujeito produzido pelo dispositivo da sexualidade, em relação à qual sua subjetividade fica determinada e pode, assim, ser controlada biopoliticamente ou, mesmo, “prevenida” através de estratégias de governabilidade — tanto no campo da educação como no da saúde. Nos termos psicanalíticos, por sua vez, este estado monstruoso do anormal corresponde ao retorno do Real lacaniano, como aquilo que resiste a toda simbolização e normalização.

Doravante, empunhamos a lente dos teóricos da Psicanálise para realizar as reflexões subseqüentes, inclusive de críticas a alguns autores deste campo. Insistiremos

na leitura minuciosa de alguns trechos da obra de Freud e do ensino de Lacan visando salientar sua real contribuição para as reflexões pertinentes a esta pesquisa.

Se, de um lado a leitura de Foucault nos ajudou a pensar a condição de exceção do autismo em relação às regularidades da norma, por outro, o recurso da crítica das classificações do autismo e de algumas teses psicanalíticas nos permitem uma investigação sobre a própria pertinência do termo e suas consequências sobre a educação inclusiva. Entretanto, é necessário que explicitemos os pressupostos que nos levam a conceber a inclusão de autistas no ensino regular. Vejamos, então, que elementos são esses nos quais embasamos nossas concepções.

1.3 Alguns pressupostos sobre a educação inclusiva que permeiam nossa pesquisa

Tivemos a oportunidade de exercer, no ano de 2001, a função de professor no ensino fundamental II, numa escola particular que buscava a inclusão. Naquela ocasião, tivemos a sorte de testemunhar um episódio *sui generis*, em se tratando de autistas. Bem, era uma experiência inusitada até então, para nós, que provínhamos de uma prática institucional especializada.

Numa turma equivalente ao atual sexto ano, tínhamos um autista. Nossa disciplina era de “Formação Humana”, em que tratávamos de temas como a família, ética, drogas entre outros. A turma se dividia em pequenos grupos que competiam entre si nas atividades do bimestre. Ao final da etapa, fazíamos uma festa para os campeões e depois realizávamos um rodízio entre os membros das equipes, no intuito que todos trabalhassem juntos em algum momento do ano. Já no segundo semestre, enquanto explicávamos como seria a atividade que os alunos iriam realizar, começamos a ouvir uma espécie de rangido repetitivo, como se fosse uma porta abrindo e fechando várias vezes e rapidamente. De início, não nos importamos, mas devido à repetição insistente, lembramos de Gerardo, nosso aluno autista. Olhamos em direção ao seu grupo e não o encontramos. Todavia, seguimos o olhar de alguns de seus colegas do mesmo grupo e o encontramos na outra ponta da sala de aula, sentado, meio escondido, abrindo e fechando as janelas. E, mais, retribuindo o olhar de seus colegas com um sorriso cúmplice! Imediatamente, naquele diálogo silencioso, percebemos que não se tratava apenas de um comportamento repetitivo de um autista, mas de “bagunça” em sala de aula. E que ele e seus colegas usaram seu “jeito de ser” como álibi para aquela cena.

Nunca esquecemos aquela troca de olhares entre Gerardo e seus colegas. A forma como “seu autismo” foi utilizado como modo de laço social, de forma alguma, reduzia a cena a uma simples manipulação do garoto por parte dos outros membros do grupo. Certamente, havia uma significação ainda maior para ambas as partes.

Ao longo de nosso texto, o leitor se deparará com um ponto de ancoragem no qual nossa abordagem do tema se apóia: a convicção de que os autistas devem estar na escola junto com todas as outras crianças. Esta é uma posição política e ideológica adquirida não só em decorrência de uma prática institucional especializada. Ancoramos nesta convicção, provisória até que os fatos nos provem o contrário, também pela experiência de termos trabalhado como professores em sala de aula comum, tal como nosso exemplo acima o ilustra. Outro fator que reforça esta tendência é o testemunho de vários outros professores que trabalham na rede pública com alunos autistas incluídos e manifestaram grande desenvolvimento escolar e clínico pelo fato mesmo de estarem em convívio com outras crianças. Basta, também, lermos os relatos de experiências inclusivas propiciadas pela associação Lugar de Vida, em São Paulo. (KUPFER e PINTO, 2010).

Mas o que significa falar de Educação Inclusiva?

A questão da “educação inclusiva” ou da “integração escolar” tem seus fundamentos nas discussões acerca da exclusão social e seus posteriores desdobramentos, encontrando, num certo momento da história, o reforço da luta antimanicomial. Para Jean-Robert Poulin (2010), busca-se uma escola perceptiva da diferença desde que esta mesma diferença possibilite uma mútua contribuição. Entende-se por exclusão social “a marginalização ou a rejeição de indivíduos que não correspondem às normas e aos valores dominantes que prevalecem em uma sociedade”. (POULIN, 2010, p. 18).

Entretanto, Levitas (*apud* POULIN, 2010) prefere privilegiar as discussões sobre a inclusão social por achá-la mais produtiva que “exclusão social”. Tal inclusão social remete a uma “utopia” necessária que pressionaria a sociedade na direção da valorização das pessoas, da satisfação de suas necessidades fundamentais e do respeito às suas diferenças.

Poulin (2010, p. 22) acredita que é através da dimensão da aprendizagem como “experiência positiva da diferença”, que a inclusão social poderá ser viabilizada nas sociedades atuais. Apesar de não discordarmos da importância da aprendizagem como elemento que permite aos indivíduos apreender a diferença, salientamos outras

dimensões, ainda mais fundamentais, através das quais a diferença se mostra na sua faceta mais radical. Referimo-nos à dimensão pulsional e desejante que não só permite os laços sociais, mas inaugura o mal-estar estrutural na humanidade, justamente, pelo fato de viverem os seres humanos em comunidade. A radicalidade das diferenças implicadas na vida pulsional e desejante, por sua vez, não exclui a possibilidade de seus destinos estarem atrelados aos ideais que são colocados pela cultura como balizas simbólicas que permitem aos sujeitos realizações das mais sublimes.

Lembramos que a referida inclusão social não pode ser considerada sem o que é marcadamente humano: a dimensão conflituosa da pulsão tal como Freud (1986j) destaca em sua obra.

Consoante Poulin (2010, p. 25), até a década de 1960, os alunos com algum tipo de deficiência intelectual, sensorial ou motora, eram escolarizados em instituições especializadas que funcionavam como um sistema educativo paralelo à educação dirigida aos alunos “ordinários”. A noção de integração escolar vai aparecer em continuidade à luta contra a segregação racial americana que instituiu o fim da bipartição em sistemas educacionais dirigidos aos “Branços” e aos “Negros”. Tal idéia de integração, estendida às pessoas com deficiência, buscava propiciar aos, outrora, excluídos do sistema “normal” de ensino, um regime escolar o mais próximo possível daquele direcionados às crianças comuns. Mas integrar os sistemas escolares não garante a presença do aluno com deficiência à classe regular, tampouco assegura que esta presença corresponda simbolicamente aos princípios ideais de inclusão.

A inclusão escolar, segundo Poulin (2010), depende não apenas da “integração física” do aluno, mas de sua “integração pedagógica”. Para tanto, o tipo de atendimento escolar a ser ofertado depende das características de cada aluno, da natureza de suas dificuldades, assim como da evolução de sua aprendizagem.

O Brasil, desde 2008, formalizou seu compromisso relativo à inclusão escolar das pessoas com deficiência ao adotar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesta, temos que o direito de toda criança de ter acesso ao ensino comum deve ser assegurado por uma série de medidas adotadas nas escolas. De acordo com esta política, são esclarecidas as ações pertinentes ao campo do ensino comum e da educação especial. O primeiro responde pela escolarização de todos os alunos, nas salas de aula comuns, sem distinção alguma em relação às suas particularidades e/ou diferenças. Já o segundo deve fornecer subsídios e serviços de acessibilidade ao aprendizado para aqueles que necessitem de

elementos fora do currículo, e que são fundamentais para que estes alunos tenham acesso ao que deveriam aprender juntamente com os outros colegas.

Dentre esses serviços, a política orienta para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. De acordo com essa política, este atendimento assegura que os alunos aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (FIGUEIREDO, 2010, p. 51).

A matrícula dos alunos no AEE corresponde ao recebimento de uma dupla parcela do Fundo da Educação Básica como recursos financeiros para dar condições às escolas regulares de viabilizarem a inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência, superdotação ou transtorno global do desenvolvimento. Os objetivos deste tipo de atendimento, segundo Figueiredo (2010) é permitir o acesso ao conhecimento, privilegiando o desenvolvimento e a superação dos limites de cada aluno e permitir uma apropriação ativa do próprio saber.

Enfim, e em resumo, o Atendimento Educacional Especializado é um instrumento privilegiado da política nacional de educação especial visando à educação inclusiva. Tal instrumento, sempre que necessário, exceto nos Transtornos Globais do Desenvolvimento, será aplicado nas chamadas salas de recursos multifuncionais, a serem implantadas nas escolas. Os alunos que necessitam destes recursos de acessibilidade podem freqüentar estas salas em um turno diferente do turno em que freqüentam a sala de aula comum. Mas não se confunda integração com educação inclusiva; estar na escola não significa estar realmente incluído. Sigamos as palavras de Jean-Robert Poulin (2010, p. 28-29):

Com efeito, se os aspectos estruturais da organização dos serviços destinados aos alunos que têm necessidades educacionais específicas ocupam um lugar central quando se trata de integração escolar, cedem a passagem à gestão pedagógica ou, mais especificamente, à gestão da escola e da classe. (...) Em síntese, se a integração escolar focaliza a necessidade do aluno com deficiência, a educação inclusiva focaliza o direito das pessoas freqüentarem a classe comum.

Apoiando-se numa série de princípios regentes de uma educação inclusiva possível, Poulin afirma que este modo de abordagem da educação especial apóia-se sobre noções como flexibilidade, valorização, contribuição e diferenciação. Cada um destes termos correspondendo, por sua vez, a posturas e elementos concretos da

realidade escolar e de sala de aula que visam a uma aprendizagem respeitosa, dentro dos limites e diferenças de cada aluno.

Poulin (2010) defende a lógica da educação inclusiva não apenas devido aos benefícios trazidos às crianças com deficiência e as “ditas normais”. Quer ainda que os valores veiculados nessa perspectiva possam influenciar o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva. Deste modo, a classe inclusiva dá condições favoráveis às redes sociais de colaboração entre os mais diferentes alunos, bem como valoriza o papel social de cada um. “Enfim, a classe inclusiva pode, no âmbito social, estabelecer as bases de um tecido social no qual os indivíduos serão mais capazes de reconhecer e valorizar as diferenças”. (POULIN, 2010, p. 32).

Ao lembrar que Freud (1986f) considera a dimensão pulsional implicada na sociabilidade e nos fenômenos envolvidos nos agrupamentos humanos, tendemos, à primeira vista, a não ser tão otimistas como Jean-Robert Poulin. Todavia, esse pessimismo atribuído a Freud pode ser contrabalanceado com a dimensão dos ideais do eu, enquanto elementos simbólicos identificatórios permitem os laços sociais e a dimensão da sublimação enquanto destino pulsional, que escapa aos efeitos segregativos de toda formação grupal. Assim, quando falamos da função educacional e da realidade escolar, reconhecer a existência da ação gozosa da pulsão de morte e reconhecer os conflitos próprios à humanidade, não pode também significar o abandono dos ideais culturais e simbólicos e da aposta em saídas possíveis ao que é demasiado humano. É na escola que as crianças podem exercer o direito de lidar concomitantemente com o insuportável gozo estranho do próximo, como também têm o direito de provar as delícias que o mundo simbólico tem para ofertar-lhes, permitindo a abertura dos caminhos que cada um pode escolher trilhar.

Numa linhagem, talvez, hiper-crítica, ou melhor, foucaultiana-deleuziana, Veiga-Neto (2001) mostra-se tão desconfiado como Carlos Skliar (2003), quanto à lógica da inclusão e do respeito às diferenças. O autor aponta a armadilha que implica o discurso de ordenamento moderno encarnado na lógica da inclusão dos “anormais”: mais exclusão e intolerância com a diferença. Para estes autores, a lógica implicada nos debates sobre a inclusão implica o jogo de forças estabelecido por quem está “dentro” da norma; sendo este último termo fundamental para o entendimento deste discurso sobre a diferença.

Para Veiga-Neto (2001, p. 116), a definição de quem está “fora da norma” depende da própria norma e tem íntima relação com ela, tornando-a um operador central

para o governo dos outros. Portanto, a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns estaria no bojo dos mecanismos de governabilidade e de controle dos “anormais”. A inclusão, assim, apresentar-se-ia como um dispositivo de equalização singular que deslocaria, de modo paradoxal, a norma para um ponto diferente do que se tem neste momento. Sigamos suas palavras ao lembrar a produção de uma nova multiplicidade de anormais operada pela norma:

Trata-se do fato de que colocar todos os anormais num mesmo plano significa não atentar para as peculiaridades culturais que se estabelecem em cada grupo. No caso dos defensores das políticas indiferencialistas, não deixa de ser paradoxal que justamente aqueles que se consideram normais procurem, em nome da igualdade, apagar as marcas de culturas de que eles mesmos (indiretamente) participaram e participam como condição de possibilidade, seja na sua origem, seja no seu funcionamento. (VEIGA-NETO, 2001, p. 117)

Este comentário do autor nos coloca diante da problemática do multiculturalismo abordada por Slavoj Žižek (2010; 2009; 2005; 2003). Como dissemos, essa discussão pode ser encontrada no nosso último capítulo.

Por mais pertinentes e éticas que pareçam as críticas de Veiga-Neto (2001) e Carlos Skliar (2003) à lógica da inclusão, nosso entendimento das opiniões de Poulin (2010) não caminha em total afinação com os primeiros autores. Propiciar condições de aprendizagem de acordo com a necessidade de cada aluno, valorizando o convívio mútuo, não significa apagar as diferenças culturais, pessoais e os conflitos inerentes aos laços sociais. Acreditamos que a abertura de espaços colaborativos nas escolas, numa perspectiva inclusiva, permite que os alunos possam dar conta destes conflitos entre eles próprios. Ademais, no que tange ao público tema de nossa pesquisa – os autistas – mantemos plena concordância com Kupfer, Voltolini e Pinto (2010, p. 109) ao afirmarem que, nestes casos, colocá-los na escola faz parte de seu tratamento. O que não significa, absolutamente, que estas duas dimensões possam coincidir ou se excluíam.

Manifestando a ilusão necessária ao educador (BRUNETTO, 2008), Poulin (2010, p. 33) aposta em um sujeito ativo e criador:

São os membros dessa comunidade de aprendizes que constituem a classe e a escola que criam o seu ambiente de vida, que formam e transformam em função dos seus interesses e dos saberes coletivos por eles construídos com respeito a uma perspectiva de cooperação.

O mesmo autor atenta para a dimensão normalizadora e, conseqüentemente, segregativa implicada no termo “inclusão”, ao refletir sobre o sentido etimológico desta palavra. “Inclusão” implica, portanto, a suposição de algo que, em um momento anterior, não pertencia a uma espacialidade na qual outros elementos estariam presentes. O incluído só faz sentido em relação ao que está do lado de fora, eis aí uma normatividade. Há uma linha divisória entre os que estão nesta espacialidade e os que nunca pertenceram a ela, até este momento da inclusão, ou seja, os anormais. Assim, Poulin (2010), mesmo sem fazer referência, também entra em consonância com Skliar (2003), com Veiga-Neto (2001) e com Kupfer (2000b), ao perceber que a inclusão também cria seus excluídos.

Insistindo na importância de uma educação interativa que favoreça o aprendizado mútuo com as diferenças e, principalmente, com a cooperação implicada no processo de desenvolvimento de cada aluno numa escola inclusiva, Poulin (2010) prefere utilizar o termo “Pedagogia da Contribuição”. O autor reconhece, também, os desafios do convívio entre os alunos e sua potencialidade para o desenvolvimento de cada um e cita as palavras da professora Rita Vieira de Figueiredo (*apud* POULIN, 2010, p. 40): “É através do enfrentamento do outro, dos desafios, das solicitações do meio que a criança se constitui e constitui o outro como sujeito. O impedimento desse convívio social, que é tão rico, tão desafiador, impede e limita o seu desenvolvimento”.

Assim, considerando estes princípios e as problemáticas que o debate sobre a inclusão implica, acreditamos que o direito à igualdade na educação de todos é inalienável e que tem uma função fundamental na constituição subjetiva e social. Defender esses princípios significa ser coerente com as escolhas que fazemos tanto pessoal como profissionalmente. No que tange à educação dos autistas, estes princípios adquirem ainda mais força considerando que estas pessoas necessitam que a alteridade os reconheça como sujeitos, mesmo que se abstenham ou façam uso diferenciado da norma mais característica dos seres humanos: a linguagem.

2 OS PRIMÓRDIOS DA POLÊMICA E A INVENÇÃO DO TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO: história da balança entre a clínica e a educação.

L'histoire de l'idiotie n'est pas, en effet, une histoire unitaire. En cela, elle n'est qu'un cas particulier de l'histoire des contradictions de la psychiatrie tout entière, dans le contexte de laquelle il faut la replacer. (Jacques Hochmann).

Depois de apaziguado o impulso inicial provocado pelas questões suscitadas pelo terreno arenoso, instigante e controverso das diversas abordagens acerca da síndrome do autismo, hoje reclassificada pela Associação Americana de Psiquiatria (1994) como transtorno autista, algum leitor ou pesquisador pode ter a sensação de exaustão quanto à infinidade de publicações e multiplicidade de abordagens explicativas. Contudo, essa multiplicidade não encerrou a polêmica nem chegou a nenhuma unanimidade, apesar das aparências e da divulgação midiática de determinado entendimento do fenômeno, especialmente a compreensão neurodesenvolvimentista e a hipótese da vulnerabilidade genética do autismo (HOCHMANN, 2009a; 2009b).

Não obstante alguns autores afirmem que o fascínio provocado pelo autismo justifica-se por ser uma metáfora da contemporaneidade (CAVALCANTI e ROCHA, 2001), as publicações e as pesquisas brasileiras sobre a educação e a inclusão de autistas parecem não ter o mesmo status daquelas que versam sobre as explicações etiológicas, sobre as controvérsias e práticas clínicas ou ainda sobre os entendimentos psicodinâmicos da referida manifestação clínica (VASQUEZ, 2008). Esta multiplicidade de um lado e a raridade de outro não deixam de ilustrar, ao mesmo tempo, o fascínio, a paixão e o horror que o trabalho com o autismo pode suscitar (KANNER, 1997; NOMINÉ, 2001; STRAUSS, 2001). Entretanto, tal ambivalência parece ser ainda menos questionada, assim como os conflitos encontrados quando trabalhamos com as pessoas ditas autistas.

Estes conflitos e o fascínio não são novos e datam da experiência de Jean Itard com o selvagem de Aveyron.

As dificuldades reais de trabalho com os autistas somam-se à controvertida polêmica sobre sua causalidade, sendo a solução escolhida sobre esta última determinante dos direcionamentos que as primeiras irão tomar. Além das polêmicas, é fato curioso, para nós, a incessante tentativa de explicação dos mecanismos do autismo como algo paradigmático do funcionamento humano. Assim, o modo como a

compreensão do fenômeno se dá determina o destino institucional, jurídico, social, educacional e subjetivo das pessoas em questão. Mas, se levamos em conta que as mudanças na definição, no conceito e no tratamento do autismo acompanham as mudanças sócio-políticas e os achados científicos (WOLFF, 2004), logo percebemos que, também, estes últimos fatores estão relacionados com as concepções de “humanidade” e “vida” jacentes nas teorias diversas acerca do autismo.

E ainda, se formos influenciados pelo ensino e pela obra de Michel Foucault (2001a, 2006), uma pesquisa genealógica sobre o autismo, ainda não realizada, poderia nos mostrar que as próprias práticas institucionais com pessoas autistas nos indicariam o sentido contrário, ou seja: não seria simplesmente o estabelecimento de uma verdade sobre a causalidade do autismo que selaria os diversos destinos institucionais, mas o modo de funcionamento destas instituições e suas metodologias — com suas implicações econômicas, ideológicas e políticas — é que determinaria o saber e as verdades ditas e divulgadas sobre o autismo, psicoses infantis ou, em resumo, as síndromes relacionadas ao *espectro autístico*. A verdade sobre o autismo estaria, assim, diretamente relacionada à forma como o poder se distribui nos espaços especializados.

Compreender o autismo à luz de determinadas teorias implica ora numa aproximação do campo da clínica e da saúde pública, ora numa abordagem educacional. Embora possamos entender que a educação de pessoas com autismo deve acontecer independentemente do campo, quase diríamos “bélico”, das polêmicas etiológicas e institucionais, não podemos desconsiderar, ao mesmo tempo, a existência de discursos sugerindo que o limite destas pessoas deve ser respeitado e espaços especializados devem ser criados (WING, 1996). Por outro lado, encontramos, também, posições que apontam para a prática da educação inclusiva com autistas (BELISÁRIO JUNIOR e CUNHA, 2010; KUPFER, 2000a; SOUZA BRIDI, FORTES e BRIDI FILHO, 2006).

Consideramos fundamental realizar um rápido traçado de algumas polêmicas relacionadas à categoria “autismo” e pensarmos as condições de possibilidade de seu surgimento e como se tornou objeto da educação. Este breve percurso pode nos mostrar que muitas das questões atuais sobre o autismo e seu fascínio datam de muito tempo, e apontar para o que poderia estar determinando os sentimentos e o status que tal quadro clínico assumiu no decorrer da história. As referências a Jean Itard e a Leo Kanner são necessárias, consoante Alfredo Jerusalinsky (2008) e Jacques Hochmann (2009a), porque rigorosamente atuais e já apresentavam questões que se

repetem ainda hoje, como também veremos, em relação ao trabalho atual em torno da educação e tratamento institucional dos autistas. Mas por que se repetem tanto?

Não buscamos aqui uma história do autismo que projete uma imagem linear, cronológica e simples das teorias, mas um apontamento da repetição das referidas questões desde, pelo menos, a experiência de Jean Itard e que permanecem atuais quando abordamos o autismo, seu tratamento e educação. Perguntamo-nos qual seria o lugar do sujeito nestas diversas teorizações e práticas desde um tempo anterior à categorização inaugural de Kanner. Desejamos investigar por que o autismo provoca tanto fervor, fascínio e horror nos pesquisadores e nas instituições, chegando a ser retratado tantas vezes nas telas de cinema e considerado, como dissemos, uma metáfora da contemporaneidade.

2.1 Traçado pré-histórico de uma monstruosidade

Pensar a história a partir de datas e eventos marcantes, apesar de ilustrativo e didático, muitas vezes traz o risco de se desconsiderar os fatores determinantes de tais eventos e suas consequências. Quando se trata da construção de saberes, principalmente, relativos às ciências humanas e à educação, testemunhamos uma história cheia de fraturas, sobredeterminações e controvérsias. O campo híbrido no qual a categoria do autismo e a sua educação vão surgir não é diferente.

Se nos orienta uma perspectiva de constituição dos discursos a partir dos dispositivos de normalização, ou seja, as práticas determinantes dos saberes construídos na modernidade, opondo-se a uma pesquisa da origem (FOUCAULT, 1998; 2006), aproximamo-nos de uma linha de pensamento que nos permitirá reconhecer mais nitidamente as fraturas discursivas concernentes à realidade sobre o tratamento e escolarização de pessoas com autismo.

Tal linha de pensamento, embora não seja o objetivo deste trabalho acompanhá-la até as últimas consequências, chama-se genealogia. Para Veiga-Neto (2004, p. 70), “pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente”. No nosso entendimento, essa rebeldia contra o presente significa um posicionamento ético frente ao apagamento das singularidades implicado no discurso totalitário e científico que nasce na idade moderna e chega ao seu apogeu

com o tecnocientificismo contemporâneo. Assim, utilizamos a contribuição de Michel Foucault como uma ferramenta que pode nos ajudar a refletir sobre as questões que nos interessam neste momento da pesquisa.

Atribui-se a Jean Itard o pioneirismo relativo ao que futuramente seria chamado de Educação Especial (BAPTISTA e OLIVEIRA, 2002; BERCHERIE, 2001; KUPFER, 2000b; SOUZA BRIDI, FORTES e BRIDII FILHO, 2006). Esse pioneirismo coincide também com os primórdios de outro campo que, no que concerne à realidade das pessoas com autismo, até hoje cruza e tangencia a educação: a clínica psiquiátrica infantil⁵. Deste modo, observamos que no momento em que surgia o problema da constituição de categorias psiquiátricas relativas à infância, surgia também a questão persistente até hoje: tratar ou educar essas crianças?

Para Baptista e Oliveira (2002, p. 94), a literatura especializada tem relacionado a síndrome do autismo às diversas histórias sobre crianças selvagens. Esta associação deriva da coincidência de características que aproximariam tais crianças dos animais e das suas dificuldades de sociabilidade e de educação. Segundo estes autores, a compreensão das experiências educativas com as crianças “selvagens” pode ajudar na atualização e incremento do atendimento educacional das crianças “diferentes”. Todavia, sublinhamos a presença do significante “selvagem” e o sentido de monstrosidade⁶ que daí pode ser extraído.

As crianças ditas selvagens eram classificadas na grande categoria da “idiotia”. Sua suposta “selvageria” colocava uma dúvida importante para Jean Itard (KUPFER, 2000b): apresentavam elas idiotia porque eram abandonadas, ou eram abandonadas porque eram idiotas? Ao tomarmos esta questão como objeto de nossa reflexão, podemos inferir o seguinte: independentemente do quadro de idiotia ser primário ou não, essas crianças eram abandonadas. Mas não poderíamos entender que, junto com a abolição da responsabilidade sobre a vida delas, o abandono também pode ser entendido como uma demissão do ato educacional que lhes podia ou deveria ter sido oferecido? Foi aí que Jean Itard entrou em cena e ficou conhecido como o precursor da educação especial, assumindo para si a responsabilidade sobre a educação de Victor de

⁵ Note-se, por exemplo, que um dos autores do fascículo que aborda o Atendimento Educacional Especializado dirigido a pessoas com TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento), utilizado em 2010 pelo Ministério da Educação, é um psiquiatra infantil que trabalha em parceria com a Secretaria Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. (BELISÁRIO JUNIOR e CUNHA, 2010).

⁶ Aqui fazemos referência ao que Foucault (2001) chama de “monstro humano” em seu seminário “Os Anormais”, proferido em 1974-1975, no Collège de France. O monstro humano, para Foucault, significa situações limítrofes entre as leis jurídicas e biológicas. As figuras do monstro humano, do indisciplinado e do onanista compõem, para o autor, a grande família dos anormais no final do século XIX.

Aveyron. Esta sua aposta não teria sido possível se não fosse permeada por certa concepção do que seria propriamente a “humanidade” a ser reconhecida em Victor. Tal “visão de homem” estava relacionada à teoria de Condillac e sua metáfora da estátua a ser “humanizada” a partir dos estímulos mais simples provenientes de sua relação com o mundo. (HOCHMANN, 2009a).

Temos, então, que as chamadas crianças selvagens simbolizavam e encarnavam, com sua “monstruosidade”, não só a resistência aos mecanismos educacionais e de tratamento moral da época, mas sua própria exclusão. O próprio Jean Itard (2000) demonstra claramente sua intenção de “humanizar” o jovem Victor, considerando que esta “humanização” significava uma adequação às regras da sociedade, uma normalização. Curiosamente, os discursos contemporâneos sobre o autismo não mudaram muito em relação a essa suposta monstruosidade, a tentativa de normalização do autismo e sua conseqüente segregação. O limite que esta realidade impõe ao saber, tal como veremos nos últimos capítulos, manifesta a impossibilidade de captação absoluta do sujeito pela ordem da linguagem, sendo a figura do autista mais uma prova da monstruosidade do Real.

Para Kupfer (2000b, p. 91), a exclusão dos diferentes se dá mesmo no ato da criação da “escola para todos” nos meados do século XIX. Segundo a autora, a criança especial é uma criação e uma produção do discurso social escolar iniciado com a modernidade.

Nesse “ato fundacional”, ficam então criadas e conseqüentemente excluídas as crianças com os mais variados déficits, englobadas agora na grande categoria das crianças com “necessidades especiais”. Ficam também excluídas as crianças de Freud, perversas polimorfos, cujo gozo insiste em denunciar que a moldura escolar, atendendo também ao ideal narcísico dos pais, não lhes cai bem. Ficam, finalmente, excluídas, as crianças cuja Educação, entendida em seu sentido amplo — Educação para a castração — já falhou desde o início de sua constituição como sujeitos: as ditas psicóticas e autistas. (KUPFER, 2000b, p. 91-92).

Entretanto, quanto à inclusão das crianças autistas, esta autora defende os benefícios do convívio com as outras crianças e dos laços estabelecidos com a escola, muito mais do que o privilégio supostamente proveniente do aprendizado intelectual do conteúdo. (KUPFER, 2008a).

2.2 Antecedentes genealógicos: a psiquiatrização da infância e a criação da criança anormal

Nossa experiência de trabalho no atendimento e educação de pessoas autistas nos propiciou o testemunho de um campo de disputas cheio de ressentimento frente a opiniões que se aproximassem de qualquer significante relativo à Psicanálise. Acreditamos que tal animosidade, além dos determinantes subjetivos, possui relações com a história do autismo, suas instituições e, ainda, num contexto mais amplo, com o que ocorre no mundo contemporâneo. Apesar de qualquer disposição para se denegar veementemente a contribuição da Psicanálise em relação ao tratamento e a educação de autistas, como veremos no decorrer desta pesquisa, é inegável que a influência das descobertas de Freud, até mesmo na palavra que nomeia este distúrbio tão controverso.

Partamos de antes do advento da Psicanálise para visualizarmos as categorias antecedentes ao autismo e suas relações com a disseminação do poder disciplinar através da psiquiatrização da infância. Por este caminho poderemos abordar a problemática envolvida na época da teorização de Leo Kanner (1894-1981) e a formalização nosográfica do “distúrbio autístico do contato afetivo”.

Vimos que as diversas manifestações psicopatológicas da infância eram classificadas no início sob o grande grupo das idiotias. *Idiotia* era a denominação dada por Esquirol aos quadros de retardamento mental no século XIX, antes mesmo de 1820 (BERCHERIE, 2001). Entretanto, esta noção não derivava da observação das crianças, mas da clínica com adultos. Pinel, em seu Tratado da Mania, opunha o idiotismo à demência, ao delírio geral maníaco e ao delírio parcial melancólico. Paul Bercherie (2001, p. 131), citando Pinel, aponta a diferença entre idiotia e demência:

O idiota é aquele que não pode adquirir os conhecimentos, que normalmente se adquire pela educação; o que o opõe ao demente é que este “é um rico que ficou pobre, (ao passo que) o idiota sempre esteve no infortúnio da miséria”, evidentemente, do ponto de vista intelectual.

Enfim, os autores deste período não acreditavam numa loucura da criança, ela se confundia com a idiotia. As diferenças de opiniões vão aparecer nas discussões sobre o grau de irreversibilidade do “retardamento mental”. De um lado, encontramos as opiniões oficiais de Esquirol e Pinel afirmando que o déficit em questão era global e definitivo, com prognóstico inteiramente negativo. Por outro lado, tendo como ponto de

partida as experiências de Jean Itard com o célebre selvagem de Aveyron, aparecem os educadores Delasiauve e Séguin, para quem

...o déficit lhes parece, a maior parte do tempo, parcial (falta de atenção, de concentração e, especialmente, de vontade), comprometendo o conjunto do desenvolvimento mental, quando a educação se limita a suas modalidades tradicionais, mas deixando abertas grandes possibilidades, quando recorre a métodos especiais. (BERCHERIE, 2001, p. 132).

Séguin (*apud* BERCHERIE, 2001) retomará e desenvolverá os métodos de seu mestre Jean Itard localizando-se na origem da educação especial. O otimismo inaugural de Itard, em relação a Victor, e herdado por seus sucessores, não deixa de demonstrar o fascínio exercido pelo quadro autista na sua promessa de explicação dos fundamentos da humanidade que estariam na base da prática educacional. Sigamos as ilustrativas palavras usadas por Itard (2000, p. 127, destaque do autor), em seu relatório, justificando seu trabalho com o menino selvagem:

Por isso tínhamos razões para esperar que, se um dia se apresentasse um indivíduo igual àqueles que acabamos de falar [menino selvagem], *elas* [a medicina e a metafísica] *prodigalizariam para seu desenvolvimento físico e moral todos os recursos de seus conhecimentos atuais*; ou que, ao menos, se essa aplicação se tornasse impossível ou infrutífera, achar-se-ia neste século de observação alguém que, *recolhendo com zelo a história de um ser tão espantoso, determinaria o que ele é e deduziria daquilo que lhe falta a soma, até agora incalculada dos conhecimentos e das idéias que o homem deve à sua educação.*

A clínica psiquiátrica da infância, no período que vai de 1880 ao primeiro terço do século XX, caracteriza-se pelo fato de se realizar como um decalque da clínica e da nosologia elaboradas no adulto (BERCHERIE, 2001, p. 133). Ademais, a psiquiatrização da criança a partir da noção de idiotia significa muito mais que os antecedentes da psiquiatria infantil e da educação especial. Esse movimento iniciado no século XIX indica a disseminação do poder psiquiátrico sobre todas as condutas, determinando práticas e dispositivos de disciplinamento. (FOUCAULT, 2006; 2001a).

Mas como se deu essa disseminação do poder psiquiátrico que, nos dias de hoje e segundo nossa opinião, podemos reencontrar nas determinações dos dispositivos clínico-educacionais sobre o autismo?

No ensino de Foucault, podemos localizar pelo menos dois argumentos importantes. Em seu curso intitulado *O Poder Psiquiátrico* (1973-1974), a disseminação

do poder psiquiátrico através das funções-psi⁷ se deu dirigido às crianças “anormais”, especificamente aos idiotas. Já no curso *Os Anormais*, realizado no ano seguinte, Foucault (2001a) afirmará que foi a categoria de instinto que permitiu à psiquiatria estabelecer-se como um saber médico que tem a possibilidade de tornar psiquiátrica toda conduta, sem se referir à alienação. A noção de instinto permite colocar as condutas humanas em relação ao eixo do voluntário e do involuntário, fazendo com que o objeto da psiquiatria passe a ser as discrepâncias em relação à norma ao longo de tal eixo.

É através da noção de instinto que vai ser permitido à psiquiatria fazer valer toda uma série de condutas que até então não eram da ordem da doença mental. Vai-se prescindir da noção de delírio para que se considere algo como pertencente ao campo do saber psiquiátrico. O psiquiatra deixa de corresponder à figura do alienista na medida em que passa a considerar como sintoma de uma doença possível a discrepância que uma conduta apresenta em relação às “regras de ordem, de conformidade”, sendo estas regras definidas sobre fundos de normatividade política e social, de regularidade administrativa ou sobre um fundo de obrigações familiares. Assim, a discrepância em relação à norma e seu cruzamento com a noção de automatismo é que vai determinar uma conduta como anormal. Caso a discrepância em relação à normalidade e a dimensão do automatismo se apresentassem minimamente, teríamos, *grosso modo*, uma conduta sadia. Por outro lado, o afastamento da norma e a não presença de automatismos (condutas automáticas e involuntárias) faria com que nos aproximássemos da realidade do crime e não da doença mental.

Nesta perspectiva, para patologizar uma conduta, a partir da noção de instinto, não é mais preciso referir-se à noção de delírio, mas ao automatismo e à fuga em relação a uma norma. Ora, lembramos imediatamente do tema de nossa pesquisa e observamos: no caso do autismo algo dessa ordem parece se apresentar. Basta observar-se que um dos critérios que alguns cientistas adotam para diferenciar o autismo da esquizofrenia é a ausência de delírio e da alucinação. Destarte, compreender um “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento” não nos confrontaria imediatamente com o estabelecimento de um hipotético “desenvolvimento normal” transtornado?

⁷ Expressão que Foucault (2006, p. 236) utiliza para designar a disseminação do poder psiquiátrico como tática de sujeição dos corpos através de uma física do poder, como poder de intensificação da realidade, “como constituição dos indivíduos ao mesmo tempo receptores e portadores de realidade”.

Quanto ao primeiro argumento foucaultiano de que a disseminação do poder psiquiátrico se deu em relação à psiquiatrização da infância, sigamos suas palavras:

E é a partir dessa forma mista, entre a psiquiatria e a pedagogia, a partir dessa psiquiatrização do anormal, do débil, do deficiente, etc., que se fez, creio, todo o sistema de disseminação que permitiu que a psicologia se tornasse essa espécie de duplicação perpétua de todo funcionamento institucional. (FOUCAULT, 2006, p. 238).

Tal afirmação de Foucault também é coerente com outra importante passagem de sua obra quando afirma que toda psicologia é uma pedagogia. (FOUCAULT, 2001c, p.472)

Com a psiquiatrização dos idiotas, o poder psiquiátrico, enquanto tática de disciplinamento dos corpos encarnada na figura do médico (disseminada no funcionamento asilar) continua a valer quase sem modificações. Por outro lado, em contigüidade ao seu exercício, vê surgir antagonismos práticos e conceituais: a tensão entre “doença verdadeira” (fundamentada neurologicamente) *versus* a simulação (manifestação psicopatológica sem danos neurológicos aparentes) e o surgimento do dispositivo psicanalítico como prática despsiquiatrizada. Ou seja, a partir da segunda metade do século XIX, poderíamos encontrar o poder psiquiátrico atuando sob três formas: a) após os anos de 1840-1860, na *pedagogia da debilidade mental*; b) atuando no asilo e elaborando-se na tensão entre o fundamento neurológico da doença mental e a simulação; c) sua retomada numa prática despsiquiatrizada que é a Psicanálise.

Temos, em resumo, que, na opinião de Foucault (2006), o surgimento das experiências pedagógicas com os idiotas (incluindo-se nesse grupo os que serão futuramente chamados de autistas) seria mais uma forma de disseminação do poder psiquiátrico. A prática da educação dos débeis, das crianças anormais, e a categoria de instinto — que faz uma aproximação com a neurologia através do eixo voluntário-involuntário — seriam os elos que permitiriam a transposição do poder psiquiátrico para fora da realidade asilar juntamente com a Psicanálise (que surgirá na primeira metade do século XX), bem como sua legitimação como saber médico capaz de ter ingerência sobre todas as condutas.

Mas como se deu a psiquiatrização da infância e por que esta questão é importante para o nosso trabalho de pesquisa?

Como lembramos algumas linhas acima, nos dias atuais, de acordo com a classificação oficial da Associação Americana de Psiquiatria, no famoso DSM-IV

(ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1994), o autismo está classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Deste modo, abordar o processo de psiquiatrização da infância, utilizando as elaborações de Michel Foucault, nos permite localizar, crítica e precisamente, o surgimento da noção de desenvolvimento, implicada na compreensão atual do autismo. É através dessa noção que a categoria de idiotia começa a se diferenciar da loucura ainda na primeira metade do século XIX. Com essa distinção, também vai se constituindo o espaço direcionado à educação especializada.

2.3 Como se deu a psiquiatrização da infância?

Esse processo não ocorreu a partir da descoberta da criança louca, que, para Foucault (2006), foi uma descoberta tardia e um efeito secundário. A criança louca surge, não do asilo, mas do consultório particular, em torno da histeria, no fim do século XIX. Foucault considera, então, a hipótese seguinte:

... que a psiquiatrização da criança, por mais paradoxal que seja, não passou pela criança louca ou pela loucura na infância, pela revelação constitutiva entre loucura e infância. *Parece-me que a psiquiatrização da criança passou por outro personagem: a criança imbecil, a criança idiota, a que logo será chamada de criança retardada, isto é, uma criança que se tomou o cuidado [de dizer], desde o início, desde os trinta primeiros anos do século XIX, de especificar bem que não era louca.* Foi por intermédio da criança não louca que se fez a psiquiatrização da criança e, a partir daí, que se produziu a generalização do poder psiquiátrico. (FOUCAULT, 2006, p. 257, grifo nosso).

A psiquiatrização da criança através da criança não-louca se dá por meio de dois processos aparentemente divergentes que merecem ser explicitados agora.

a) Elaboração teórica da idiotia e a noção de desenvolvimento

Até o fim do século XVIII não havia distinção entre imbecilidade, idiotia, estupidez e a loucura em geral. Paradoxalmente, a imbecilidade figurava-se no interior da loucura justamente numa época em que a loucura era entendida como delírio, erro, crença falsa, imaginação desavergonhada, afirmação sem correlativo na realidade.

A imbecilidade, nessa espécie de nosografia do século XVIII, é o erro do delírio, mas tão generalizado, tão total, que não é mais capaz de conceber a menor verdade, formar a menor idéia; é, de certo modo, o erro tornado

obnubilação, é o delírio caindo em sua própria noite. (FOUCAULT, 2006, p. 259).

A distinção entre a loucura e a idiotia vai surgir a partir das contribuições de Esquirol (entre 1817 e 1820) e Belhomme (em 1824). A idiotia deixa de ser considerada uma doença como a loucura e passa a ser entendida segundo um *não-desenvolvimento*. Surge, enfim, a noção de desenvolvimento que será futuramente tão utilizada no campo das psicologias. Essa noção, naquela época, aparece como algo que se tem ou não e permitirá uma série de elaborações importantes nesse domínio teórico da psiquiatria.

A noção de desenvolvimento permite realizar uma série de diferenças importantes. Primeiro, permite fazer uma distinção cronológica em relação à loucura. Em segundo lugar, permite realizar uma distinção quanto ao modo como evolui, ou seja, o idiota não evolui enquanto a demência seria evolutiva, progressiva. Uma terceira diferença pode ser vista no fato de estar a idiotia sempre ligada aos vícios orgânicos de constituição. Nesse sentido ela se inscreveria nos quadros gerais das monstruosidades⁸. É da noção de desenvolvimento que deriva a analogia de Esquirol (*apud* BERCHERIE, 2001) comparando o demente com o homem normal, como o rico que foi privado dos bens e o idiota como aquela pessoa que sempre esteve no infortúnio da miséria. Para Foucault (2006, p. 262, grifo nosso), a noção de desenvolvimento traça uma linha de clivagem entre duas espécies de características: “*as características de algo que define uma doença e as características de algo que é da ordem da enfermidade, da monstruosidade, da não-doença*”.

É Séguin, por volta de 1840, quem elaborará os conceitos principais segundo os quais a psicopatologia, a psicologia do retardo mental se desenvolverão no decorrer do século XIX. Será este autor, no seu *Tratamento Moral dos Idiotas*, quem fará a distinção entre os idiotas propriamente ditos e as crianças retardadas. Para ele, a criança idiota era marcada por uma *interrupção* no desenvolvimento, ao invés de um *não-desenvolvimento*. Já o retardado mental passa a ser entendido como alguém que tem o desenvolvimento mais lento e deixa de figurar como alguém que teve o desenvolvimento interrompido. Para Foucault (2006), essa distinção traz várias noções que vão ter peso na prática da psiquiatrização da criança.

⁸ Em uma nota Foucault apresenta uma citação de Étienne Georget indicando que os idiotas eram caracterizados por um defeito no desenvolvimento e por isso devem ser classificados entre os monstros; que do ponto de vista intelectual, eles seriam monstros. (ÉTIENNE GEORGET, *apud* FOUCAULT, 2006, p. 289).

A noção de desenvolvimento de Séguin difere da de Esquirol, para quem o desenvolvimento corresponderia a algo de que seríamos dotados ou privados. O desenvolvimento seria um processo que afeta a vida psicológica e orgânica. Para Séguin, é uma dimensão temporal e não uma faculdade ou qualidade da qual poderíamos ser dotados. “*O desenvolvimento é, portanto, uma espécie de norma em relação à qual nos situamos, muito mais do que uma virtualidade que possuiríamos em nós*” (FOUCAULT, 2006, p. 263, grifo nosso). A idiotia seria um bloqueio na linha do desenvolvimento e o retardo passa a ser entendido como uma patologia da lentidão.

Com a referida distinção estabelece-se uma dupla normatividade: de um lado, o ponto ideal de normalidade de desenvolvimento em relação ao qual o idiota foi privado é o adulto. Assim, a amplitude da idiotia vai ser medida em relação a uma normatividade que é a do adulto. Por outro lado, a medida de normatividade a ser aplicada no retardamento é relativa ao ritmo (temporalidade) de desenvolvimento das próprias crianças. É em relação às outras crianças, e não aos adultos, que o retardamento infantil é considerado. Em resumo, esses tipos de criança não são mais compreendidos como doentes, mas desviantes em relação a duas normatividades diferentes: a do adulto e a das outras crianças. Elas deixam de ser crianças doentes para serem consideradas *anormais*. Com isso, não é difícil observarmos que esta dupla normatividade implica no desdobramento da psicopatologia numa teoria do desenvolvimento e em práticas educacionais coerentes com estas teorias.

Enquanto para Esquirol ainda havia certo equívoco relativo ao estatuto de doença ou não-doença na idiotia e no retardamento mental, com as contribuições de Séguin, não podemos mais definir essas anormalidades como doenças. Para Esquirol, a idiotia como ausência de desenvolvimento ainda podia ser caracterizada como doença. Em Séguin, nem a idiotia nem o retardamento podem ser considerados doenças porque não é possível dizer que lhes faltaram estágios do desenvolvimento. Nas palavras de Foucault (2006, p. 265):

O idiota ou o retardado de Séguin é alguém que, afinal de contas, não saiu da normalidade, ou antes, ele se situa num grau menor dentro de algo que é a própria norma, isto é, o desenvolvimento da criança. O idiota é um tipo de criança, não é um doente; é alguém que está mais ou menos imerso no interior de uma infância que é a própria infância normal. É um certo grau de infância ou, se assim podemos dizer, a infância é uma certa maneira de atravessar mais ou menos rapidamente os graus da idiotia, da debilidade ou do retardo mental.

A idiotia e o retardo não poderiam ser considerados como formas doentias, mesmo que de fato fossem determinados por lesões orgânicas ou algo como uma enfermidade. Essas categorias seriam variedades temporais no interior do desenvolvimento normativo da criança. “O idiota pertence à infância, assim como outrora pertencia à doença” (FOUCAULT, 2006, p. 265). As paradas ou retardos no desenvolvimento não podem, para Séguin, ser considerados como sendo da ordem da doença; todavia, sancionam fenômenos que não aparecem, aquisições de que a criança é incapaz. Salientam organizações que não se vê emergir.

Foucault destaca que não há somente este aspecto de negatividade no retardo e na idiotia. Existem também fenômenos positivos que se apresentam mediante a parada ou a lentidão do desenvolvimento. Estas positivities que, no campo da normalidade deveriam estar integradas, coroadas ou repelidas são chamadas de instintos. “O instinto é aquilo da infância que, dado desde o início, vai aparecer como não integrado, em estado selvagem, no interior da idiotia ou do retardo mental” (FOUCAULT, 2006, p., 266). Será esta positividade que o conceito de instinto apresenta para a idiotia e para o retardo que permite a Foucault afirmar que os sintomas estariam para a doença enquanto os instintos para a anomalia⁹. E afirma ainda, como já antecipamos, que é pela psiquiatrização das anomalias e dos instintos que ocorre a disseminação do poder psiquiátrico.

Conseqüentemente, compreender os fenômenos desta maneira desenvolvimentista implica em considerar que os cuidados a serem prestados a estas crianças não devem se diferenciar dos cuidados dispensados a qualquer criança. Em outras palavras, a única maneira de curar um idiota ou retardado é impor-lhe um esquema educacional, mesmo que especializado. “A terapêutica da idiotia será a própria pedagogia, uma pedagogia mais radical, que irá buscar mais longe, que remontará mais arcaicamente nisso tudo, mas afinal uma pedagogia”. (FOUCAULT, 2006, p. 265).

O leitor pode ter observado, no que concerne às atuais discussões teóricas sobre o autismo, uma reedição (talvez possamos até utilizar as palavras persistência ou repetição) da questão implicada na distinção de Séguin. Seria o autismo uma interrupção de um desenvolvimento que potencialmente seria normal? Ou as pessoas

⁹ Apontamos aqui um possível paralelo entre as concepções neurodesenvolvimentistas do autismo (que consideram os comportamentos daqueles sujeitos como sintomas decorrentes de suas alterações neurofuncionais) e algumas hipóteses psicanalíticas (LAZNIK, 2004) que remetem ao conceito de pulsão (conceito freudiano distinto de instinto, mas que Foucault (2001) localiza sua origem nos primórdios do nascimento do poder psiquiátrico).

ditas autistas teriam um desenvolvimento retardado, mais lento? Ou, ainda, seriam os autistas geneticamente incapazes de se desenvolverem?

Em todo caso, a noção de desenvolvimento aparece como uma categoria central, como uma entidade ou capacidade que o indivíduo possui previamente ou que deverá ser desenvolvida. A chave que abriria o cofre para a “humanização” e a compreensão destes “anormais” seria, portanto, a noção de desenvolvimento. Se fizermos um pequeno exercício etimológico com a palavra “desenvolver”, logo perceberemos que ela é composta pelo prefixo “des” e do verbo “envolver”. Logo chegamos à idéia de que haveria algo contido, inato, guardado, que deve ser retirado de certo “envoltório”. O que seria este elemento jacente neste “envoltório” senão o segredo essencial do humano que nos permitiria ascender ao ponto ideal de plenitude de nossas capacidades?

O que a Associação Americana de Psiquiatria (1994) nos indica com a nomenclatura atualmente utilizada, ou seja, com a expressão *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*, é que, na linha “normal” do desenvolvimento, haveria transtornos (e aqui devemos nos perguntar o que significa para eles a palavra “transtorno”) que a comprometeriam profunda e permanentemente. Assim, um modelo de desenvolvimento “normal” é transtornado de forma “pervasiva”¹⁰, ou seja, em todas as áreas (tais como a linguagem, habilidades sociais, motricidade, cognição etc.) e de forma permanente.

Evidentemente, o modo como nos posicionamos em relação às questões acima implica, como consequência, a forma como podemos conceber a educação e o tratamento dessas pessoas. Ou ainda, mais precisamente, o modo como tratamos e educamos os autistas indica como respondemos a essas persistentes questões. Lembramos que, na opinião de Cavalcanti e Rocha (2001), a pergunta sobre a positividade dos fenômenos implicados no autismo ainda insiste. Afinal, poderíamos definir os autistas pelo que eles apresentam como lhes sendo próprio, e não através do que lhes falta? Será que realmente lhes falta algo, ou trata-se de um modo de subjetivação diferenciado? Tal questão remete-nos à problemática moral implicada no

¹⁰ No nosso entendimento, a palavra em português “Invasivo” utilizada na tradução da expressão original em inglês *Pervasive Developmental Disorders* não corresponde adequadamente ao sentido original. Não existe na nossa língua uma palavra que traduza literalmente o adjetivo *Pervasive* e que carregue o sentido de “atravessamento”, “espalhamento”, “difuso” que sua origem latina permite-nos captar. Segundo o *Diccionario Ilustrado Latino-Español Español-Latino* (1981), a palavra latina *Pervasi* relaciona-se ao sentido de “avançar através de”. Deste modo, o sentido da expressão *Pervasive Developmental Disorders* é de um distúrbio que atravessa todo o desenvolvimento do indivíduo.

conceito de desenvolvimento. O autista apresenta um desenvolvimento “transtornado” em relação a que modelo de desenvolvimento? Qual é o ideal implicado nesta noção?

Em resumo, o que podemos enunciar de comum entre estas várias questões é o fato de tratarem do ponto em que realmente nos diferenciamos dos outros animais e constituímos nossa humanidade, ponto último de normalização que apresentaria o traço comum que caracterizaria todos os seres “humanos”. Assim, “desenvolvimento” parece apontar, desde as observações de Itard, para traços como a capacidade de viver em sociedade, compartilhar de um mundo de linguagem em que a alteridade é suportada como limite para os atos de cada um. “Desenvolvimento” – não podemos desconsiderar também outro importante fator – deve ser entendido como processo político que torna o convívio social economicamente viável e lucrativo. Neste último sentido, consoante com a tradição da sociedade moderna e iluminista, tudo que é desenvolvido está relacionado com a noção de progresso, de ordem, de norma.

Voltemos para o segundo processo através do qual se deu a psiquiatrização da infância através da criança não-louca.

b) Anexação institucional da idiotia pelo poder psiquiátrico

Ao mesmo tempo em que se dava a elaboração teórica da idiotia, ocorria um fenômeno que Foucault afirma ser a condição de possibilidade de tal elaboração. Enquanto, no nível teórico, a idiotia se especificava como não sendo mais uma doença mental, distinguindo-se da loucura, ocorria um processo inverso no nível institucional: a colocação da idiotia no interior do espaço psiquiátrico.

Ainda na época de Pinel, no fim do século XVIII, podia-se encontrar nas casas de internação as chamadas pessoas “imbecis”. Podiam-se encontrar, também, crianças de até 10 anos. Mas quando surge a imbecilidade em termos médicos, as crianças são colocadas à parte deste espaço confuso de internação e anexadas, essencialmente, às instituições de surdos-mudos, ou seja,

instituições propriamente pedagógicas em que se devia paliar certo número de defeitos, insuficiências, enfermidades, de modo que o primeiro manejo prático do tratamento dos idiotas vocês vão ver nas casas de surdos-mudos do fim do século XVIII, precisamente na de Itard, onde aliás Séguin teve sua formação inicial. (FOUCAULT, 2006, p. 268).

Pouco a pouco as crianças vão ser levadas de volta ao espaço asilar. Lá são abertas alas para as crianças *débeis*, *idiotas*, *histéricas* e *epilépticas* justamente no período de 1835-1845, mesmo período em que Séguin distinguiu a idiotia da doença mental. Podiam-se encontrar muitas crianças no interior do espaço psiquiátrico durante toda a segunda metade do século XIX, apesar de também se verificar a abertura de um espaço especializado para elas em Perray-Vaucluse, no ano de 1873 (FOUCAULT, 2006). Ademais, o princípio de que a idiotia seria uma categoria dos alienados aparece numa decisão do ministro do Interior da França em 1840 em que diz que a lei de internamento dos alienados é igualmente válida para os idiotas.

Resumidamente, se no campo teórico nós tínhamos a elaboração da idiotia, diferenciando-a da loucura, nos âmbitos institucional e administrativo havia a anexação e assimilação das duas categorias. Trazendo esta lógica para os dias atuais, perguntamos, então, se esta duplicidade não se repete quando encontramos a “opinião comum” segundo a qual o autismo seria diferente dos quadros de psicose infantil precoce, mas, ao mesmo tempo, é nas mesmas instituições que estas pessoas são tratadas. Vejamos, por exemplo, a Política Nacional de Educação Inclusiva que, apesar de diferenciar, coloca num mesmo grupo de consideração os autistas, os pertencentes ao espectro autista e os psicóticos infantis. (BRASIL, 2008, p. 15).

É somente no fim do século XIX que as escolas vão servir de filtro para a localização e classificação da debilidade mental. É nesta época que também os professores serão instrumento de pesquisa para a localização dos *débeis* no espaço escolar.

Mas, entre os anos de 1830 e 1840 o quadro ainda não é esse. A mesma preocupação que animou a escolarização das crianças criou estabelecimentos especializados nessa década. Nesse período, o problema de saber onde colocar essas crianças não é devido ao fato de não se conseguir escolarizá-las ou não se saber onde pô-las. O problema se coloca em função do trabalho dos pais. Ou seja, é porque os cuidados que elas necessitam aparecem como obstáculo à vida laborativa de seus pais. Foucault (2006, p. 270) afirma ainda que as “salas de asilo”, ou seja, as creches e os jardins-de-infância foram criados, naquela década, para deixar os pais livres para trabalhar. Em outras palavras, a escolarização das crianças nos anos de 1830 não tinha como objetivo torná-las mais aptas a um trabalho futuro, mas tirar de seus pais o encargo de sua educação para deixá-los livres para o mercado de trabalho. (FOUCAULT, 2006; LOBO, 2008).

Percebe-se, então, que as instituições dedicadas ao cuidado e internamento dos *débeis* eram dirigidas à população pobre, não por caridade, mas porque a educação das pessoas classificadas como idiotas e retardadas implicava uma impossibilidade ao mercado de trabalho e aumento da miséria. Mas, administrativamente e institucionalmente, seria muito mais dispendioso realizar, na prática, a mesma divisão que já estava sendo elaborada na teoria. Daí, a assimilação institucional entre os *idiotas* e os *loucos* sob a denominação da “alienação mental”. Foucault (2006, p. 271) cita um documento de J. –B Parchappe de Vinay, datado de 1853, intitulado *Princípios a serem seguidos na fundação e na construção dos asilos de alienados*:

A alienação mental compreende não apenas todas as formas e todos os graus da loucura propriamente dita [...], mas também a idiotia, que decorre de um vício congênito, e a imbecilidade que foi produzida por uma doença posterior ao nascimento. Os asilos de alienados devem ser fundados, portanto, para receber todos os alienados, isto é, os loucos, os idiotas e os imbecis.

Com a referida citação notamos que a noção de alienação mental torna-se um conceito prático que permite satisfazer a necessidade de internar, nos mesmos lugares, os *loucos* e os *débeis*. Essa noção de alienação mental é que permite a anulação prática da divisão que ocorria num nível teórico.

Foucault (2006, p. 272) diz que, apesar de Séguin afirmar a diferença entre a idiotia e a loucura, este “aplicava exatamente, mas de certo modo com um efeito de aumento, de depuração, os mesmos esquemas do poder psiquiátrico”. Foucault (2006, p. 272) sentencia: “A educação dos idiotas e dos anormais é o poder psiquiátrico em estado puro”. Todavia, diante de afirmações tão incisivas de Foucault em relação à aproximação do poder psiquiátrico na prática institucional de Edouard Séguin e Jean Itard, sentimo-nos impelidos a citar autores que, contrariamente, defendem o trabalho dos pioneiros da educação especial e afirmando justamente o distanciamento daqueles pioneiros em relação ao saber médico. Sigamos as palavras de Cláudio Roberto Batista e Anê Coutinho de Oliveira (2002, p. 107, grifo dos autores):

Vale lembrar que os dois médicos que tiveram seus trabalhos analisados contribuíram com o avanço da educação ao questionarem profundamente as práticas associadas ao saber médico e investirem na intervenção e na reflexão educativa. Nesse sentido, ambos são mais devedores à filosofia do que à própria medicina. Tanto Itard quanto Séguin acolheram a dúvida relativa ao desconhecimento do homem, enfrentaram o desafio de propor novas formas de entendimento e de ação dirigidas a dimensões *ainda* ignoradas.

Leandro de Lajoquière (2010; 2000a) afirma, a partir de sua leitura dos relatórios de Jean Itard com o selvagem de Aveyron, que, de qualquer forma, apesar das resistências apresentadas por Victor, sua empreitada terapêutica/educacional atingiria sucesso. De um lado, quando obtinha algum sucesso era porque seus métodos eram adequados e estavam corretos. De outro, quando fracassava, justificava tal fracasso com as limitações de Victor. Assim, segundo o autor, Itard abstinha-se de levar em consideração a dimensão do sujeito que o ato educacional deve pressupor.

A denominação dada por Séguin ao trabalho que realizava com os idiotas era “*tratamento moral, higiene e educação*”. Conjunto significativo, portanto, que indica sentido oposto à afirmação dos autores supracitados. Segundo Foucault (2006, p. 273), para Séguin, o papel do mestre em relação ao idiota é semelhante em tudo ao papel do psiquiatra em relação à loucura: enquanto o mestre deveria impor um saber que fizesse o idiota renunciar ao seu instinto de dizer não e recusar-se a este saber, o psiquiatra deve dominar o instinto louco de dizer “sim” às suas idéias loucas e presunçosas.

A educação especial deveria ser feita em relação ao corpo do mestre tal como o tratamento da loucura deveria ser realizado em relação ao corpo do psiquiatra. A onipotência do mestre deveria estar refletida na sua própria presença física e visível. Para Séguin, o mestre devia se apresentar fisicamente de forma impecável diante do idiota, como poderoso e desconhecido. Segundo Séguin (*apud* FOUCAULT, 2006, p. 274): “O Mestre deverá ter um porte franco, uma palavra e um gesto nítidos, uma maneira resoluta que o faça ser notado, ouvido, olhado, reconhecido”. É em relação ao corpo do mestre que deve passar a realidade do conteúdo pedagógico.

Além da dominação do mestre se exercer através de seu corpo físico, presente e impecável, há também a dominação pela via do olhar. Ensina-se o idiota a olhar o mestre e as coisas. É pela via da percepção do mestre, pela via do olhar dirigido primeiramente ao mestre que o idiota terá acesso à realidade e poderá dirigir sua atenção ao mundo das coisas.

O tratamento moral das crianças idiotas, em terceiro lugar, se dava através da organização de um espaço disciplinar onde os corpos eram distribuídos de forma linear, estabelecimento de lugares individuais, exercícios de ginástica e emprego completo do tempo. Nesses espaços as crianças deveriam manter-se ocupadas durante todo o dia.

Em relação à educação especial dos idiotas, por fim e em resumo, temos quatro pontos por onde se exerce a dominação: o corpo do mestre, o olhar, a

organização do espaço e do tempo e, finalmente, o funcionamento do poder escolar como uma espécie de realidade absoluta em relação à qual se define o sujeito como idiota. Ou seja, o tratamento psiquiátrico destas pessoas repete de uma forma multiplicada e disciplinar o conteúdo da educação, em que a escola sempre ditará o modo como os indivíduos devem ser tratados e sempre lembrará que eles estão ali porque resistiram ao seu sistema disciplinar. Existe, então, uma espécie de tautologia do poder psiquiátrico em relação à escolaridade, porque é a escola que permite ao poder psiquiátrico localizar os retardados mentais e, em contrapartida, esse poder faz a escola funcionar no interior do asilo dotada de um suplemento de poder.

As consequências deste duplo e paradoxal processo de psiquiatrização da criança apontam para a construção da estigmatização dos anormais como pessoas perigosas e indisciplinadas, monstruosidades frutos de degenerescência. Temos, com isso, o desenvolvimento das teorias da degenerescência e a construção da noção teórica de instinto, tão cara ao mundo *psi*. A psiquiatria dissemina-se através da constituição da grande família dos anormais, tomando para si a função disciplinar do estabelecimento dos padrões de normalidade e os encaminhamentos técnico-institucionais no tratamento das anormalidades. (FOUCAULT, 2001a).

É do nosso interesse, para este capítulo, mostrar que os antecedentes genealógicos da noção de autismo e de sua educação e tratamento já apresentavam as mesmas problemáticas que hoje encontramos nas diversas teorias. Diversos fatores — o problema da resistência aos mecanismos disciplinares da realidade escolar, a situação limítrofe em relação ao diagnóstico e tratamento/educação e, principalmente, as práticas institucionais que caminham na direção de uma institucionalização do autismo — são ilustrativos dessa repetição histórica que nos prova o quanto a categoria do autismo foi fundada nesse campo de disseminação do poder disciplinar através dos dispositivos de normalização. O fascínio em torno desta figura, desde então, foi determinado pelos fatores micropolíticos e institucionais atrelados à promessa do descobrimento do segredo sobre o que nos torna humanos. É evidente, portanto, que traçar estas condições de como a categoria do autismo nasceu lança luzes em relação às consequentes estratégias educacionais que se esboçam direcionadas a esta posição subjetiva, bem como ao fascínio e destaque que o autismo adquiriu na sociedade atual como a encarnação de um grande mistério. Qual a relação entre este fascínio, a sociedade atual e suas consequências para a educação inclusiva? Esta é uma das principais questões a serem respondidas nesta tese.

Para tanto, abordaremos, ainda neste capítulo, as condições em que o autismo foi formalizado enquanto categoria nosográfica diferenciada da esquizofrenia e como ele foi se distanciando da psicose (entendida como doença mental, alvo de tratamento clínico) e tornando-se um transtorno do desenvolvimento (entendido então como uma deficiência, objeto de educação especializada). Realizando este tortuoso percurso, poderemos então lançar algumas luzes sobre este fascínio que tem repercussões mais extensas do que se pode imaginar à primeira vista.

2.4 As controvérsias de Leo Kanner

O fato de, contemporaneamente, se entender o autismo como um transtorno do desenvolvimento — o que, para a maioria, tem suas determinações genéticas e biológicas — parece ser argumento suficiente para descartar qualquer possibilidade de diálogo com o discurso psicanalítico e justificar uma ação educacional especializada orientada por teorias cognitivo-comportamentais que comparam o funcionamento do psiquismo humano ao do computador. Observamos, nesse modo de compreensão, uma denegação da própria história do conceito e, no fundo, da dimensão da subjetividade. Esse campo conceitual controverso e cheio de disputas teóricas e institucionais parece entender que o significante “autismo” seria um simples derivado da classificação de Eugen Bleuler relacionando-o como um dos sintomas da esquizofrenia (MALEVAL, 2003; ROCHA, 2003). Todavia, além das teorizações psicanalíticas acerca da sexualidade infantil terem dado condições para que Bleuler (1911) pudesse criar esse neologismo¹¹, a apropriação do termo realizada por Leo Kanner traz os efeitos da presença da Psicanálise no início do século XX e do modo como ela foi apropriada pela psiquiatria americana.

Apesar de não estar explícito em sua obra, será no contexto teórico de uma leitura adaptacionista da Psicanálise, ou melhor, de uma psiquiatria pedagogizante que Kanner (1997), em 1943, escreverá seu texto fundador da categoria clínica do autismo. Tal feito não será sem consequências, pois dará início a uma história de disputas que se

¹¹ A palavra autismo foi criada por Eugen Bleuler a partir da palavra “auto-erotismo”, utilizada na Psicanálise para designar o estado infantil de narcisismo primário quando a criança adquire satisfação no seu próprio corpo. Bleuler retirou a referência à energia sexual implicada no prefixo “eros” de “erotismo”, para designar o isolamento autístico como um dos sintomas da esquizofrenia (ROCHA, 2003). Como veremos em capítulo adiante, é importante notar que Freud estava atento à discordância de Bleuler em relação à sua teoria da sexualidade no momento de categorizar a esquizofrenia diferenciando-a da demência precoce de Kraepelin.

produziu com uma dicotomia entre leituras clínicas culpabilizantes e práticas educacionais desresponsabilizadoras, que desconsideram a dimensão subjetiva no autismo, de forma que, como afirma Felipe Franklin de Lima Neto (2006), todos sabem sobre os autistas, mas não se escuta o que eles têm a dizer sobre o autismo.

Propomos apresentar quem foi Leo Kanner e explorar suas influências, o que significava sua prática num contexto teórico de origem e algumas controvérsias decorrentes de seu texto sobre o distúrbio autístico do contato afetivo.

Assim como no livro de Dostoiévski (1971), *Os Irmãos Karamazov*, podemos ler a biografia do mestre de um dos personagens e, assim, entender as influências que este recebera, podemos também pensar quais as influências que Leo Kanner recebeu até categorizar nosograficamente o autismo e se tornar um dos pioneiros da psiquiatria infantil.

Leo Kanner (1894-1981) era austríaco, estudou medicina na Universidade de Berlim, mas desenvolveu sua carreira nos Estados Unidos. Em 1930 recebeu o serviço de psiquiatria infantil no John Hopkins Hospital de um dos pioneiros da psiquiatria dinâmica e introdutores da Psicanálise na América: Adolph Meyer. Segundo Cirino (2001), são estas influências que justificam o privilégio a referências norte-americanas no seu estudo sobre a história da psiquiatria infantil e sua afirmação de que as quatro primeiras décadas do século XX preparam a inserção da psiquiatria infantil no campo científico. Todavia, deve-se salientar que, ao receber o serviço de psiquiatria infantil em 1930 —13 anos antes do famoso artigo sobre o autismo—, Leo Kanner não tinha nenhuma formação específica na área. Recebeu tal incumbência após três anos de trabalho ao lado de Adolph Meyer.

Questionamo-nos, então, quem foi Adolph Meyer e quais eram suas influências teóricas para confiar a Kanner a experiência que frutificaria num enorme tratado de psiquiatria infantil e numa nova categoria nosográfica própria à infância, incluindo seu nome nos “alfarrábios” da história da psicopatologia. (KANNER, 1971a).

Adolph Meyer (1866-1950), como já dissemos, foi pioneiro da psiquiatria dinâmica e um dos introdutores da Psicanálise na América. Nasceu na Suíça e se iniciou na psiquiatria na Clínica de Burghölzli (a mesma de onde saíam Bleuler e Jung). Assistiu às aulas de Jean Martin Charcot e imigrou para os EUA em 1893. De acordo com a tradição da escola de Zurique, estudava os casos como um todo e deu origem à nova psiquiatria dinâmica, da qual Freud e Bleuler eram artífices. Meyer considerava que as doenças mentais eram reações a um ambiente patógeno e, ao mesmo tempo, a

uma estrutura que mesclava a organogênese e a psicogênese. Foi em Baltimore, no *John Hopkins Hospital*, que orientou vários alunos para o freudismo. Segundo Elizabeth Roudinesco e Michel Plon (1998), apesar de ter sido membro da Associação Psicanalítica Americana, Meyer renunciou à noção do inconsciente psicanalítico por entender que só o pensamento consciente poderia produzir uma integração do homem à sociedade. Tal postura teórica encarnava perfeitamente os ideais de todas as tendências da “Psicanálise americanizada”, que estava centrada em noções adaptacionistas e normalizadoras estranhas ao freudismo original. Segundo os autores referidos acima, Adolph Meyer foi um pedagogo cujos princípios morais se adequavam à tradição puritana dos Estados Unidos.

Todavia, segundo Jacques Hochmann (2009a), apesar de atribuir criticamente à teoria de Freud um pansexualismo, guarda em comum com o mestre vienense a concepção de que as doenças mentais possuem um sentido e têm relação com a história de cada paciente. Assim, cada enfermidade deve ser compreendida na sua construção pessoal e histórica. Meyer entendia que a tendência da psiquiatria americana daquela época em classificar e realizar inferências estatísticas — não muito diferente dos dias atuais — não contribuía em nada para a compreensão dos fenômenos psicopatológicos e para o seu tratamento. Hochmann (2009a) afirma que esta insistência no “sentido dos sintomas” por parte de Meyer tem relação inclusive com sua vida pessoal, especificamente com a depressão que sua mãe sofrera depois que ele foi para os Estados Unidos. Ademais, é importante notar também seu valor de pioneirismo na psiquiatria americana que, comparada ao cenário europeu, era insignificante.

Apesar de não termos dados históricos e biográficos mais aprofundados, podemos, todavia, compreender melhor o que poderia ter influenciado Leo Kanner quando se referiu aos pais de seus pacientes autistas com expressões que levaram Bruno Bethelheim ao polêmico termo “mães geladeiras” (*apud* HOCHMANN, 2009b): um modelo ideal de mães americanas suficientemente “quentes” na função educacional que lhes cabia. Se compreendermos que a afirmação de uma mãe que opere “normalmente” o seu papel significaria habilitar a criança a lidar com seus instintos, podemos, então, inferir, desta metáfora culpabilizante, o papel pedagógico que a psiquiatria assumia com Kanner, de que fala Foucault (2001a) em seu curso sobre os *Anormais* em 1974-1975. Poderíamos dizer, portanto, que aquela metáfora ilustra a chamada psiquiatrização de todas as condutas, aproximando, novamente, a medicina do saber pedagógico passando por leituras provenientes da psicanálise.

Mas, se o leitor nos permitir ir um pouco mais longe, temos mais um indício, não só da postura pedagógica de Leo Kanner em relação à psiquiatria, mas uma aparente tentativa de se redimir quanto a uma possível culpabilização das mães: o seu livro (1974, tradução nossa) intitulado *Em defesa das mães: como criar filhos apesar dos mais “fervorosos” psicólogos*. Percebemos, pois, que sua participação em torno do repetido tema da “culpabilização dos pais” não se reduz apenas a uma expressão infeliz no texto fundador do autismo, mas o tema retorna através de uma publicação que reafirma a “ferida narcísica” pela sua negação.

Kanner, em seu texto de 1943, acaba por isolar duas características como as essenciais da síndrome do autismo: o isolamento profundo e a resistência a mudanças. Mas o quadro não seria composto apenas pela dimensão deficitária. Poderíamos encontrar uma extraordinária capacidade de memorização em algumas crianças. Para Kanner (1997, p. 165-166), elas eram, paradoxalmente, dotadas de boas potencialidades cognitivas.

É inegável a importância de Kanner ao realizar o famoso estudo dos onze casos que o permitiram especificar a esquizofrenia infantil numa categoria clínica diferenciada. Entretanto, Rocha (2003) chama a atenção para o fato de ser o texto de Kanner repleto de contradições. Vejamos algumas delas.

Kanner (1997, p. 169-170) afirma que o ambiente familiar era composto por pais inteligentes, por vezes obsessivos, *que mantêm relações mais frias e formais com os filhos, não sendo realmente calorosos*. No mesmo texto, e contrariamente, afirma a dificuldade de se atribuir exclusivamente todo o quadro do autismo às relações parentais precoces. Sugere que sua incapacidade de estabelecer contato afetivo seria inata, assim como outras deficiências físicas e intelectuais de outras crianças.

Segundo Cavalcanti e Rocha (2001), Kanner inicia seu texto afirmando a importância do detalhamento de cada caso, e o encerra propondo a generalização e a classificação da síndrome do autismo. Leiamos:

...na própria escolha do termo autismo para representar a idéia de um isolamento total da realidade, Kanner se aproxima mais das posições de Kraepelin do que de Bleuler, pois este formulava gradações do afastamento do mundo externo. (ROCHA, 2003, p. 18).

Do sentido original do termo bleuleriano, restou apenas o significante; mudança que, segundo Fúlvio Rocha (2003, p. 18), seria o prenúncio do retorno ao

modelo kraepeliano que se imporia na década de 70 entre os médicos e psicólogos cognitivistas quando passaram a ver o autismo nos termos da tríade “distúrbio neurobiológico-inato-incurável”.

Concordamos ainda com as opiniões do referido autor em relação ao paradoxo implícito no entendimento de um alheamento absoluto dos autistas e sua falta de ligação precoce com a realidade. Sigamos suas palavras:

O relato de uma criança de expressão vazia, apática por causa talvez de um *déficit* inato, se choca com a exposição de Kanner com a defesa da inteligência, bem como com a descrição das proezas dessas crianças ao manusear os objetos. Além disso, o próprio isolamento se fazia por uma exclusão ativa de tudo o que aparecia se intrometer em seu mundo, contrastando com a noção de *déficit*, assim como indicava que essas crianças mantinham um rígido controle do ambiente, logo, ligação com a realidade. (ROCHA, 2003, p. 18-19).

Dito de outra maneira: como podemos afirmar um completo desligamento da realidade e da relação com a alteridade, se, no próprio relato de Kanner e com um mínimo de experiência com pessoas ditas autistas, vemos que a resistência às mudanças e a ativa recusa da intrusão do Outro são justamente índices que nos provam o contrário? Ou seja, como alguém que se desliga da realidade pode ser resistente às mudanças ou apegado a rotinas? Como alguém que estaria profundamente desligado da relação com a alteridade evitaria ativamente o contato social?

Devemos atentar na forma como Kanner (1997, p. 156), utilizando os ditos dos pais, define a característica patognomônica do autismo: a “incapacidade” precoce destas crianças em estabelecer relações normais com o mundo, com as pessoas e com as situações. Ora, essa enunciação implica supor a existência de um fator que colocaria o sujeito autista num lugar de impossibilidade ou de incapacidade na relação com a alteridade. Consideramos que há uma diferença significativa no entendimento do autismo quando confrontamos tal enunciação com a experiência ou uma observação mais cuidadosa. Apresentar uma incapacidade de relação com os outros significa que algo, alguma coisa, impede a realização desta característica inerente aos seres humanos. Assim, a dimensão do sujeito é desconsiderada em prol de uma compreensão causalista-positivista que disponibilizaria algum fator que responderia por esta impossibilidade.

Se tomarmos a dimensão observável da recusa, da resistência à intrusão da alteridade, a dimensão subjetiva é imediatamente evocada. Abre-se a possibilidade de um entendimento de que, no autista, podemos encontrar modos de expressão subjetiva e

que, mesmo de forma idiossincrática, haveria ali alguma forma de enunciação. Com isso, a afirmação lacaniana de que os autistas seriam pessoas muito “verbosas” passa a fazer sentido, e a dimensão do sujeito é resgatada. (LACAN, 1991, p. 134-135).

Kanner hesitou em filiar a síndrome do autismo ao grupo das esquizofrenias. Trinta anos depois (KANNER, 1973), ele escreve um artigo insistindo em suas diferenças em relação à categoria bleuleriana, afirmando a singularidade do autismo como um quadro diferenciado. Todavia, essa hesitação, longe de ser entendida como uma simples correção do posicionamento teórico por parte daquele psiquiatra, é entendida por Tafuri (2002) como causadora de uma confusão conceitual. O autismo deixa de ser um adjetivo e passa a ser um substantivo que designaria o sintoma principal de uma síndrome. O qualificativo que poderia designar vários estados em diferentes quadros clínicos deixa de existir em prol da “invenção” de Kanner. Desta feita, o termo “autismo”, ao mesmo tempo em que nomeia um quadro de isolamento, refere-se a uma síndrome específica incurável e determinada, desde o nascimento, por fatores orgânicos. (ROCHA, 2003, p. 20).

Na mesma época, a palavra “autismo” também foi utilizada por Hans Asperger sem que este tomasse conhecimento da elaboração de Kanner (LYONS, FITZGERALD, 2007; MALEVAL, 2003). Esta utilização simultânea para qualificar quadros clínicos específicos seria explicada pelo fato de que a palavra “autismo” era um termo corrente no vocabulário psiquiátrico da época. Há, todavia, o argumento contrário à atribuição de uma genialidade de Leo Kanner, pois apesar de sua inauguração da psicopatologia propriamente infantil, seria difícil explicar que Asperger pudesse isolar com um mesmo termo uma categoria clínica tão semelhante. (ROCHA, 2003, p. 21).

2.5 A virada dos anos 1970 em diante

Se dermos um salto na história do desenvolvimento das teorias sobre o autismo, indicando apenas a importância das teses psicanalíticas no embasamento teórico da compreensão sobre a síndrome¹², chegamos à década de 1970 e poderemos observar uma virada em relação a esta categoria nosográfica e o seu tratamento/educação.

¹² Para acompanhar tais desenvolvimentos remetemos o leitor aos textos de Hochmann (2009a), Maleval (2009; 2003), Rocha (2003), Cavalcanti e Rocha (2001) e Lage (1984).

Segundo Maleval (2009; 2003), as onze crianças avaliadas em 1943 por Leo Kanner envelheceram. Trinta anos se passaram e muitos fatos haviam ocorrido que obrigavam a uma mudança na apreensão do fenômeno. Em primeiro lugar, apesar da grande popularidade das teses psicanalíticas, o movimento de resistência que tenta medicalizar a psiquiatria ganhou força, tentando suplantar os referenciais psicanalíticos. Aumentava o número de clínicos desapontados com a Psicanálise e que buscavam outras referências. Em terceiro lugar está o fato de que as pesquisas das ciências cognitivas e comportamentais começavam a aparecer. E, final e fundamentalmente, avultavam as descrições de autistas com altas capacidades, divergindo bastante das imagens deficitárias fornecidas por Leo Kanner em 1943 e pela abordagem psicanalítica que afirmava uma perda no desenvolvimento. Esta última, quase em sua totalidade, era influenciada pela escola inglesa de Psicanálise, encontrando como maiores expoentes nas teorizações sobre o autismo Margareth Mahler, Donald Meltzer e Francis Tustin. (MALEVAL, 2003; ROCHA, 2003).

Na década de 1970, os onze autistas de Kanner tinham mais de trinta anos e foram objeto de uma nova abordagem. (KANNER, 1971b). Ao analisar o que lhes ocorrera, Kanner observou que, dos nove encontrados, seis tiveram o destino esperado: as instituições psiquiátricas. Os outros três tiveram uma relativa adaptação social. Uma delas vivia em família e prestava diversos serviços. Os outros dois desenvolveram uma profissão, adquiriram certa autonomia e chegaram à universidade. Além de estas antigas crianças fugirem ao prognóstico desolador, segundo Rocha (2003), desde a metade da década de 60 já existiam relatos de “curas” espontâneas de crianças autistas.

Outro aspecto que já antecipamos é que, quase contemporaneamente às descobertas de Kanner, Hans Asperger (LYONS, FITZGERALD, 2007; MALEVAL, 2003; WOLFF, 2004) havia descrito quadros clínicos semelhantes, embora com menor comprometimento lingüístico e cognitivo. Era o que atualmente é chamado de Transtorno de Asperger. Tal síndrome é retomada no final da década de 70 e aproximada, graças ao trabalho de Lorna Wing, aos autistas de alto funcionamento. Começou-se, então, a propor que haveria uma passagem progressiva do autismo infantil para a psicopatia autística, enunciando-se quase uma equiparação entre a síndrome de Asperger e o autismo de alto rendimento¹³.

¹³ Os autistas de alto rendimento ou alto funcionamento são aqueles que possuem a inteligência pouco afetada, normal ou até acima da média.

Percebemos, enfim, um distanciamento progressivo das teses psicanalíticas que tanto influenciaram a fundação da tão controversa categoria do autismo. O redimensionamento do conceito teve a contribuição decisiva das ciências cognitivistas-comportamentais, tendendo-se ainda mais para o que chamamos de denegação de uma ascendência, afirmando-se, inclusive, que a Psicanálise seria contra-indicada. O autismo passa, então, a ser situado em termos de problemas cognitivos e seu déficit nos processos psíquicos justificados por disfunções cerebrais inatas. É nesse momento de 1980, já influenciado por estas teses cognitivistas-comportamentais, que o DSM-III começa a considerar o autismo como a forma mais grave e típica dos transtornos invasivos do desenvolvimento. (MALEVAL, 2003; ROCHA, 2003).

A idéia de que o autismo seria um déficit inato, incapacitante, que atingiria as principais áreas do desenvolvimento implica uma mudança considerável na abordagem desse quadro e é, finalmente, o ponto onde queríamos chegar para situar as práticas e políticas clínico/educacionais dirigidas aos autistas.

A mudança no modo de se conceber o autismo, segundo as conclusões de Maleval (2003), significa que deveríamos sair do campo do tratamento clínico e buscar uma educação especializada. Ou seja, deslocando o autismo do campo da psicose (portanto, da doença mental) e situando-o no campo da deficiência mental, ele deixaria de ser objeto da intervenção clínico-psiquiátrica (campo político da saúde) e passaria a ser objeto da educação especial¹⁴. Assim, as iniciativas pedagógicas direcionadas especificamente aos autistas começam a adquirir relevância e se espalhar pelo mundo. O Método TEACCH, de base comportamentalista, criado nos EUA em 1966, é exemplo de uma prática essencialmente psicopedagógica em um atendimento clínico e educacional.

Vale a pena citar Rocha (2003, p. 37) na ilustração de como deveria ser a condução da educação/tratamento dos autistas com o referido método. Na seguinte citação, podemos observar a nítida proximidade de seu método com as abordagens disciplinares anteriormente dirigidas à idiotia. Verifiquemos, portanto, o papel dos pais

¹⁴ Vale ressaltar que esta discussão ainda persiste e adquire na França, no ano de 2009, um debate que foi objeto de um parecer do Comitê Consultivo Nacional de Ética para as Ciências da Vida e da Saúde, onde ressalta-se a condenação da França pelo Conselho Europeu por não respeitar suas obrigações de acesso à educação dirigida às crianças com autismo, contrariamente a maioria dos países europeus e o fato de que ainda se considera o autismo como uma psicose. Tal documento foi mobilizado por pessoas ligadas a várias instituições dirigidas ao tratamento e educação de pessoas autistas. (COMITE CONSULTATIF NATIONAL D'ETHIQUE POUR LES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA SANTE, 2009). Lembramos também que, segundo Bursztejn (1992), a deficiência mental e a doença mental não necessariamente se excluem e podem vir associadas, inclusive no caso do autismo.

no tratamento enquanto assimiladores do discurso médico na família (FOUCAULT, 2001a), a dimensão vigilante exercida na supervisão e o esquadramento do tempo e do espaço na estruturação do ambiente educacional dos autistas. Vejamos:

Sabendo que as crianças “só serão capazes de cuidar das mais simples necessidades corporais” e indicando-se prepará-las — a despeito de algumas habilidades, possíveis melhoras nas condutas e dos níveis finais de desenvolvimento serem individualizados — para “trabalhos simples ou semi-especializados”, propõe-se, dentre outras ações: 1) integração dos pais (“vítimas” da síndrome tanto quanto as crianças) como auxiliares no tratamento; 2) a necessidade de supervisão “firme consistente e sistemática”; e a programação (manipulação e adaptação) do ambiente e da interação (do estímulo, de acordo com a condição psíquica deficitária da criança.

Ademais, as finalidades do tratamento não visam mais à cura dessas crianças. O autismo seria incurável. Caso houvesse algum relato de cura do autismo, entender-se-ia como uma fraude. As abordagens - agora educacionais - do autismo visam, a partir de então, uma melhor adaptação infantil. Todavia, cabe a questão: onde está a dimensão do sujeito em tais práticas e modos de entendimento do autismo? Em nossa opinião, em consonância com Elisabeth Roudinesco (2009; 2006; 2000), este entendimento contemporâneo que faz corresponder o homem à máquina, ao computador, implica justamente no sacrifício da subjetividade humana.

Vimos, portanto, o circuito conceitual que parte do nascimento de uma psiquiatria confundida com necessidades pedagógicas, profiláticas e adaptativas; leituras psicologicistas e culpabilizantes do autismo; o desenvolvimento de teorias psicanalíticas que veriam o autismo como uma psicose e finalmente o retorno à educação, com a denegação das influências psicanalíticas na constituição do conceito.

Consideramos que este retorno, iniciado na década de 1970, repete a tendência à normalização apontada por Foucault (2006) no período mesmo ao qual se atribui as primeiras experiências educacionais com os idiotas. Efeitos da psiquiatrização da infância, os métodos especializados na educação de autistas, pelo menos os comportamentais, não têm como escapar da referência a esta história que ainda está se construindo. Todavia, a influência dos dispositivos de dominação e normalização não passa despercebida, dando a impressão que, apesar de tudo, não evoluímos muito. A proliferação, no mundo e no Brasil, de instituições inspiradas nas indicações comportamentais é mais um exemplo disso.

São notáveis os pais que se tornaram os especialistas e os dirigentes de instituições especializadas (DOURADO, 1996). Para Roger Misès (2009, p. 11), esta mudança radical de paradigma efetuou-se fora de um debate científico digno deste nome e nasceu nos Estados Unidos. Nasceu justamente quando a falência do sistema de saúde americano suscitou reivindicações que visavam beneficiar os autistas com medidas educacionais e de escolarização, obedecendo a um direito constitucional previsto para as pessoas com deficiência. Deste modo, o sistema de saúde se exonera da responsabilidade do tratamento dos autistas, deixando-o ao encargo dos pais e das instituições educacionais.

Temos, portanto, pistas de como as dimensões política e econômica se anunciam por trás de mudanças importantes na concepção teórica e “científica” do autismo. Estas mudanças já ilustravam, tal como Žižek (2010; 2009; 2008; 2005) nos permite entender, a cumplicidade entre a ideologia multiculturalista e a hegemonia totalitária técnico-cientificista ilustrada pelo cognitivismo-comportamental contemporâneo.

De acordo com a opinião de Hochmann (2009b), o desmedido ressentimento direcionado a qualquer argumento proveniente da Psicanálise decorre da leitura das teses de Bruno Bettelheim¹⁵, que, inspirado nas ambigüidades do texto de Kanner, escandalizou e culpabilizou os pais com sua expressão “mães geladeiras” e sua prática de tirar os autistas do convívio “patogênico” de seus familiares. Instaurou-se e generalizou-se, segundo nosso entendimento, um discurso de vitimização por parte das instituições de pais especializadas, colocando a experiência psicanalítica e a sua produção teórica como grandes vilãs na história recente do autismo. Entretanto, como mostramos nesta tese, além de simples ressentimento, existem outros importantes fatores determinando este discurso.

Não podemos deixar de notar que o desenvolvimento das novas compreensões do autismo anda de mãos dadas com a destituição das hipóteses psicanalíticas, sem considerar a vasta contribuição que este campo pode dar à temática, inclusive no âmbito da educação, como nos indica o trabalho de Vasques (2008).

¹⁵ Segundo Hochmann (2009b), Bettelheim era um professor de ciências da educação da Universidade de Chicago e foi responsável por espalhar pelos Estados Unidos a expressão “mães geladeiras”, enganosamente atribuída à Psicanálise. Todavia, existem psicanalistas como Jean-Claude Maleval (2009) e Colette Soler (2009) que reconhecem a importância clínica dos estudos de casos realizados por Bruno Bettelheim a partir da teoria psicanalítica.

Voltamos, então, a dois questionamentos que ficaram em suspenso até aqui. Por que estes conflitos institucionais e teóricos se repetem tanto desde a experiência de Jean Itard até os dias de hoje?

Se, por um lado, vemos com Michel Foucault que persiste um esforço de normalização da conduta dos ditos autistas, por outro, o trabalho com estas pessoas nos permite cogitar sobre o que caracterizaria o ser humano. Ou seja, uma pergunta sobre as origens: quando e como nos tornamos o que somos e deixamos de lado nossa animalidade? Esta pergunta está implícita também na dúvida sobre o tratamento ou sobre a educação dos autistas.

O conceito de desenvolvimento parece, pois, arrastar esta esperança de que, por trás da animalidade primária estaria o traço essencial que nos diferencia.

Acompanhando Leandro de Lajonquière (2000, p. 105), referindo-se aos sentimentos contraditórios provocados pela leitura do relatório da experiência educacional com o selvagem de Aveyron, podemos dizer que a temática da educação dos autistas encena “a pergunta sobre o ser do homem, pela sua suposta origem ou, se preferirmos, por aquilo que nos causa enquanto sujeitos ao *desejo*”. Ian Hacking (2006) emite uma opinião parecida ao afirmar que muitos psicólogos e cientistas cognitivistas acreditam que o autismo permitiria o acesso à chave para o entendimento da mente humana. Já Jacques Hochmann (2009b), em uma entrevista à revista *Sciences Humaines*, assevera que o autismo desencadeia paixões que nos fazem ficar presos a uma idéia, acreditando que somos detentores da verdade.

Bernard Nominé (2001, p. 11) afirma que o autismo apaixona tanto os psicanalistas como os terapeutas adversários da Psicanálise e que esta paixão despertada pela posição subjetiva do autista “interroga o fundamento das relações do sujeito com a fala e com a linguagem”. A oposição dos autistas à fala faria com que estas pessoas encarnassem a figura da Esfinge, ou seja, o autismo apaixona, fascina (para utilizarmos um termo comum a Itard e a Kanner), por ser a encarnação de um enigma.

Há, também, a dimensão do horror. Para Ian Hacking (2006) o mais terrível no autismo é que sua criança é um *alien*. Testemunha-se uma história de exclusão que demonstra o quanto “nada se quer saber sobre estes sujeitos” (STRAUSS, 2001, p. 25). Nada se quer saber do que lhes é mais fundamental no seu funcionamento e que contraste com o destaque apenas de suas “deficiências”. Esta exclusão do sujeito apresenta-se no desenvolvimento de todas as tentativas de normalização da figura do autista, supondo-o como indivíduo situado nos limites da humanidade, da selvageria e

tomando a vida socialmente adequada aos costumes como modelo de desenvolvimento. É a sociabilidade que é tomada como norma para o estabelecimento do que seria humano, civilizado.

Somada ao esforço disciplinar e institucional/educacional direcionado a autistas, podemos perceber também a dimensão biopolítica quando se começa a falar de prevenção do autismo. Neste ponto, curiosamente a Psicanálise e a Genética se encontram senão nos argumentos, nos seus objetivos. Se, por um lado, alguns acreditam que os transtornos invasivos do desenvolvimento podem ser prevenidos através de intervenções precoces nas relações mãe-bebê (KUPFER e LERNER, 2008), por outro lado, outros pesquisadores acreditam no isolamento do gene determinante destes quadros. Assim, tanto por um lado como por outro, poderíamos vislumbrar o desaparecimento da população das pessoas autistas!

Quanto à prevenção genética do autismo, Ortega (2008, p.483) manifesta uma preocupação que vale a pena reproduzir na íntegra:

A meu ver, este fato nos coloca diante de importantes dilemas éticos e sociopolíticos. A questão é dupla: permitirá o teste genético estabelecer as sutilezas necessárias para definir claramente em que ponto do espectro autista o feto e/ou o embrião se encontra? Mas ao mesmo tempo, se se trata de um espectro, ou seja, um contínuo, qual deve ser o ponto de corte a determinar o nível em que o grau de comprometimento cognitivo é aceitável, mas para além dele se justificaria o aborto? Em poucas palavras, permitirá o teste genético diferenciar os autistas de “baixo” daqueles de “alto” funcionamento? Isto sem mencionar que, mesmo nos casos mais severos de autismo, não existe consenso a respeito do aborto dessas crianças, como não existe de fato em relação à síndrome de Down e a outras doenças e transtornos.

A dúvida sobre o tratamento ou a educação dos autistas repete o esforço de adequação a esta norma de sociabilidade, pois no caso específico destas pessoas não se trata necessariamente de deficiência intelectual, transtorno de linguagem ou motor, mas o traço mais fundamental é a dificuldade na relação do sujeito com as outras pessoas. Afinal, somos sociáveis porque nascemos assim e tendemos a procurar o contato com as outras pessoas (sociabilidade como algo natural, normal) ou aprendemos a ser sociais? Eis outra versão da pergunta sobre as origens do humano.

Como poderíamos conceber alguém que faz radical objeção à sociabilidade, ao modo como as normas sociais e educacionais são impostas? Eis o que acreditamos ser a vertente política que o autismo apresenta e que dirige nossa pesquisa.

O fascínio e o horror que encontramos no trabalho e na literatura acerca da realidade das pessoas autistas certamente não podem ser explicados apenas com esta simples resposta relativa ao enigma do humano. Enigma que está no fundamento da atitude filosófica e na atividade intelectual precoce da criança, segundo a visão freudiana. Entendemos que a entronização atual da figura do autista deve-se a uma rede de fatores políticos que a determina e afeta diretamente a realidade educacional destas pessoas. Se por um lado, este enigma nos mobiliza a pesquisar, o que determina a proliferação estatística de pessoas autistas nos dias de hoje?

Para entendermos esta questão, cabe nos perguntarmos quais as controvérsias e consequências do entendimento do autismo nas diversas classificações contemporâneas e suas relações com o movimento da neurodiversidade no qual a figura do autista é paradigmática. Antes de encerrarmos este capítulo, apresentamos um quadro geral de como a educação e o tratamento institucional dos autistas têm se desenvolvido atualmente, em particular, na realidade brasileira.

2.6 A educação e o tratamento institucional dos autistas nos dias de hoje, especialmente no Brasil

A necessidade de focalizar mais detidamente as práticas educacionais e institucionais dirigidas aos autistas nos dias de hoje se justifica pela repetição do encontro dos dispositivos clínico-terapêuticos com a educação especializada, bem como pela atualidade da iniciativa política brasileira na busca da inclusão destas pessoas na sala de aula comum. Sem dúvida o processo de inclusão de pessoas autistas não é fácil e pode gerar impasses consideráveis frente às resistências radicais que estes alunos podem manifestar em relação a qualquer tentativa de “adestrá-los” numa perspectiva generalizante da sua relação com o saber.

Grosso modo, poderíamos agrupar as abordagens teóricas que guiam os trabalhos institucionais e educacionais para os autistas a partir de três perspectivas (MALEVAL, 2010): métodos comportamentalistas, métodos cognitivo-comportamentais e métodos psicodinâmicos.

A primeira abordagem é representada pelo método ABA – *Applied Behavior Analysis*, que por estar ancorada na perspectiva da análise do comportamento, não se interroga pelo funcionamento psíquico da criança autista, situando-se, segundo Maleval (2010, p. 238), no “grau zero” da psicologia do autismo. Trata-se de uma abordagem

que tem como objetivo levar a criança a compartilhar das mesmas normas de desenvolvimento estabelecidas pelo educador. Consiste em tomar os comportamentos dos autistas em relação aos objetivos de desempenho comportamentais estabelecidos sem se importar com as angústias e as especificidades do funcionamento do sujeito implicado no programa.

O método ABA é um procedimento que faz coincidir a educação e o tratamento na medida em que entende que os comportamentos e a aprendizagem têm um mesmo princípio, generalizado a todos os indivíduos, não importando seus traços subjetivos, nem a etiologia (HOCHMANN, 2009a). Em outros termos, esta prática metodológica, muito adotada em instituições americanas e canadenses (MALEVAL, 2010), implica um trabalho intenso baseado na hipótese implícita de que todos os seres humanos funcionam da mesma maneira. Pode-se extrair, portanto, um método educacional que não é apenas útil para autistas, mas para todos que precisem se adaptar a uma determinada norma. Para Jean-Claude Maleval (2010), o que é demandado à criança é a obediência, correndo-se o risco, portanto, de tomar a aprendizagem como uma submissão ao Outro, de modo que entravaria a sua independência.

Graças ao modo intenso de funcionamento deste sistema de modelagem comportamental aplicado ao autismo, percebemos uma grande dificuldade de sua aplicação no sistema de ensino regular, sendo necessário, no mínimo, o espaço de uma sala diferenciada para sua realização. Ou seja, mesmo que concebêssemos o convívio dos alunos com o autismo na escola, a aplicação deste método seria inviável na realidade da sala de aula comum, visto que a profusão de estímulos que poderiam contingenciar os comportamentos do aluno não pode ser controlada nem prevista.

O segundo grupo de técnicas e abordagens do autismo está relacionado com uma perspectiva comportamental, diferente da teoria da análise do comportamento de Skinner (1904-1990), própria ao método anterior. Trata-se de uma inspiração cognitivo-comportamental que compreende um modo específico de funcionamento cognitivo destes sujeitos, atribuindo-lhes uma incapacidade de formular o que ficou conhecido como teoria da mente (BELISÁRIO JUNIOR e CUNHA, 2010). Entende-se, de acordo com este recorte teórico-metodológico, que a estrutura cerebral diferenciada dos autistas implica um modo específico de aprendizagem e de relação com o mundo e os objetos, de modo que se justificaria, por essas limitações neurocognitivas, o estabelecimento de ambientes controlados para a educação destas pessoas.

Assim, uma educação inclusiva, tal como a política brasileira atualmente propõe, parece, também, entrar em contradição com esta proposta, que é, como veremos, a base da compreensão do autismo, e fundamenta o movimento da neurodiversidade.

Este modo de entendimento do autismo é tributário do próprio testemunho de pessoas autistas ao falarem sobre seu “modo de ser” (MALEVAL, 2010). Para respeitar esta diferenciação da organização cerebral e cognitiva destas pessoas, propõe-se o controle e a organização do ambiente bem como a utilização de métodos de comunicação facilitada. Abre-se mão, portanto, de dois fatores fundamentais implicados na estruturação subjetiva: a convivência com os outros (capaz de dar significações diversas às produções de cada um) e a palavra falada (na sua riqueza semântica e na sua equivocidade própria a instaurar, também, a multiplicidade de sentido de acordo com a enunciação de cada um). Reduzem-se assim as possibilidades de intervenções a programas que visam minimizar os efeitos dos déficits cognitivo-cerebrais — que provocam, por sua vez, alterações na sociabilidade e na linguagem — os autistas ficam reduzidos a um saber também generalizante sobre sua subjetividade.

Os educadores que utilizam metodologias consonantes com este grupo — tais como o método TEACCH, PECS e Makaton (MALEVAL, 2010, p. 239) — podem se perguntar sobre a vida afetiva destes alunos e sobre a importância de certos objetos na manutenção do seu equilíbrio psíquico. Assim, diferentemente da abordagem anterior, os objetos, em relação aos quais muitos autistas desenvolvem uma relação de fixação e dependência, passam a ser considerados como fundamentais, em vez de serem de tomados como elementos prejudiciais ao aprendizado. Da mesma maneira, a tendência à rotina passa também a ser respeitada e, até mesmo, incorporada às estratégias educacionais.

Note-se que esta é uma abordagem que se direciona numa perspectiva muito mais pedagógica que clínico-terapêutica, na medida em que não concebe os comportamentos dos autistas como anormalidades que devam ser adaptadas, mas como modo cognitivo específico, com características próprias em relação à aprendizagem e à sociabilidade. Nesta via, não se pergunta sobre uma terapêutica que visasse o aplacamento da angústia dos autistas, nem na eliminação de comportamentos inadequados. Busca-se, neste caso, uma estruturação ambiental menos desorganizadora de seu estado emocional, tanto no que se refere à vida pessoal como à realidade escolar. Enfim, a angústia, os comportamentos estereotipados, as ecolalias são tomados como

resultado da organização cerebral e efeitos desse sistema; a possibilidade da suposição de um saber nestas manifestações fica excluída, deixando-se de fora a hipótese de uma relação específica com o Outro e com a linguagem.

Em suma, à luz da teoria que escolhemos para esta pesquisa, as duas abordagens precedentes implicam em contradição metodológica e conceitual em relação ao que concebemos como a possibilidade de inclusão dos autistas no sistema regular de ensino. Ainda que a concepção cognitivo-comportamental conste no material de apoio publicado pelo Ministério da Educação (BELISÁRIO JUNIOR e CUNHA, 2010), que propõe a possibilidade de inclusão dos alunos com “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, pode-se, por exemplo, questionar a real coerência entre o respeito ao modo de organização cerebral diferenciado e os limites impostos pela realidade da escola comum. Em outras palavras, analogamente à resistência que algumas instituições para pessoas com surdez estão fazendo à política nacional de educação inclusiva, as instituições que compartilham deste entendimento do autismo — e que simpatizam com o movimento da neurodiversidade — podem sustentar a necessidade de escolas diferenciadas para os autistas, tal como se faz em relação a pessoas com surdez, por conceberem uma relação diferenciada com a língua e com a cultura por parte dessas pessoas¹⁶. Entenda-se, neste sentido, que as escolas comuns, organizadas em relação à norma da sociabilidade, imprimiriam uma espécie de violência ao “modo de ser”, à identidade dos autistas, neurotipicamente diferenciados.

Diversos sites de instituições especializadas, a exemplo da Associação de Amigos do Autista - AMA¹⁷ (AMA, 2011), claramente sugerem como tratamento os métodos ABA e TEACCH. Na mesma linhagem comportamental e visando ao controle ambiental na educação dos autistas, todavia escolhendo outro método — SCERTS® Model —, temos a experiência da instituição cearense Casa da Esperança (SILVA, 2004).

Em terceiro lugar, temos as abordagens psicodinâmicas, ilustradas pela teorização proveniente da psicanálise.

¹⁶ Surge, aqui, o mesmo problema de nomeação “politicamente correta” e atrelada à problemática multiculturalista: devemos usar os termos “pessoas com surdez” ou “pessoas surdas”? Desta vez, preferimos utilizar a primeira forma de denominação por concordamos com Alvez, Ferreira e Damazio (2010, p. 8) ao afirmarem: “As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda”. Entretanto, em relação a este assunto, um longo debate há ainda a ser realizado e escapa ao escopo de nosso trabalho.

¹⁷ Não resistimos em salientar aqui o equívoco que a sigla apresenta em relação à conjugação do verbo amar na terceira pessoa. Tal equívoco nos permite a idéia de que “nesta” instituição essas crianças são “AMAdas”.

O modo de apreensão do autismo, segundo esta abordagem, deriva da atividade clínica no atendimento de pacientes, seja nos hospitais, seja nas clínicas particulares ou nas instituições especializadas, principalmente aquelas dirigidas a psicóticos e autistas. Há uma longa história dos desenvolvimentos desta apreensão e do trabalho em instituições psicanalíticas dirigidas a essas crianças. Apresentaremos, num capítulo mais adiante, algumas das concepções teóricas nesta perspectiva e nos atemos agora a falar do aspecto institucional e educacional que esta perspectiva permite.

Destacamos, inicialmente, a experiência pioneira de Maud Mannoni com a instituição de acolhimento denominada *École Expérimentale Bonneuil sur Marne*, fundada em 1969 e inspirada no ensino de Jacques Lacan. Segundo Renata Petri (2003, p. 85), Bonneuil “foi criada para acolher crianças excluídas do sistema regular de ensino, crianças ditas psicóticas, débeis ou neuróticas graves”. Apesar de utilizar da psicanálise como elemento que perpassa a experiência pedagógica, esta teoria não é aplicável no sentido de dizer o que fazer em termos educacionais, mas orientar o trabalho no sentido de evitar o que não se deve fazer com seus alunos. (LAJONQUIÈRE, 2000b). Trata-se, segundo Renata Petri (2003, p. 86), de uma “clareagem” (*éclairage*), operada pela psicanálise em relação a todas as atividades da instituição.

Por propiciar um modo de funcionamento institucional coerente com a problemática implicada na relação de cada criança com a dimensão da alteridade e com a linguagem, especialmente a psicose (PETRI, 2003, p. 87), a experiência de Bonneuil rendeu a Maud Mannoni grande notabilidade mundial no campo da educação e tratamento de crianças com graves problemas subjetivos (HOCHMANN, 2009a).

Com a mesma inspiração lacaniana, embora relacionadas à figura de Jacques Alain-Miller, podemos citar a rede de instituições componentes do chamado RI 3 – *Réseau International d’Institutions Infantiles*. Essa rede foi criada por Miller em 1992 e é composta por três instituições membros e várias outras associadas. As três instituições membros do RI 3 são: *Antenne 110* (na Bélgica), *Le Courtil* (também na Bélgica) e *Le Centre Thérapeutique et de Recherche de Nonette* (na França). (MALEVAL, 2009; PETRI, 2003).

Nestas instituições fala-se de uma “prática de vários” (*pratique à plusieurs*), onde a figura do psicanalista não ocupa um lugar privilegiado e onde todos da equipe são chamados de educadores. São assim denominados pelo fato mesmo de que as crianças acolhidas em *Antenne 110*, por exemplo, advêm de uma série de fracassos

educacionais e terapêuticos, inclusive psicanalíticos (BAIO, 2010, p. 116). Ali, o tratamento visado não é o do sujeito, mas do Outro enquanto gozo invasivo. Busca-se produzir uma falta de saber no discurso que permeia a instituição por se compreender que é esta dimensão de absolutização do Outro que é problemática com crianças psicóticas e autistas. Por consequência, os profissionais abstêm-se de saberes preestabelecidos, inclusive a psicanálise, para buscarem um “encontro” com a subjetividade de cada um e a produção de um “novo saber” que possa separar o sujeito do saber absoluto do Outro. Obviamente, tais posicionamentos e escolhas são derivados das construções clínicas com estes alunos e no decorrer da história da psicanálise. (PETRI, 2003).

As experiências institucionais relatadas tanto realizam atividades relacionadas ao atendimento clínico como se dizem também pedagógicas, embora orientadas pelo ensino de Lacan, especificamente. Maleval (2009), por exemplo, reconhece que o dispositivo analítico estrito não é suficiente para a abordagem de pessoas autistas e que sua relação com a instituição e com os educadores tem uma importância fundamental na constituição subjetiva destas pessoas no aparelhamento do gozo do Outro.

A experiência francesa de Bonneuil encontrou ecos no Brasil com a fundação, em 1990, do *Lugar de Vida*. Esta instituição surgiu como um serviço do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e hoje se tornou um centro de Educação Terapêutica, funcionando em endereço diferenciado, congregando vários profissionais, pesquisadores e educadores, todos implicados com as problemáticas educacionais e clínicas das crianças que apresentam algum distúrbio invasivo do desenvolvimento ou psicose infantil. (KUPFER e PINTO, 2010).

O Lugar de Vida ocupa hoje um papel de destaque na educação especializada em autismo no Brasil, graças à reunião de fatores como o trabalho multiprofissional, o forte investimento na pesquisa e publicação de suas experiências, que por sua vez propicia uma ampla rede de diálogo com psicanalistas e educadores não só do Brasil como do mundo. Apesar de manter com as outras instituições psicanalíticas acima citadas a semelhança de algumas atividades como diversos ateliês e grupos terapêuticos, o Lugar de Vida sustenta uma relação específica com a psicanálise e a educação inclusiva na articulação entre o que se concebeu como Educação Terapêutica e o grupo ponte (ASSALI *et al.*, 2010; COLLI e AMÂNCIO, 2006; 2000).

Kupfer (2010a) define Educação Terapêutica como um conjunto de práticas educativas direcionadas para psicóticos infantis e autistas, que se utilizam da noção de sujeito do inconsciente proposto pela psicanálise. Tais práticas não se confundem com a prática clínica propriamente dita nem se constituem como uma “pedagogia psicanalítica”, no sentido de um método pedagógico receitado pela psicanálise. A educação terapêutica surge para fazer frente às dificuldades na escolarização destas crianças e compreende que, quando se trata de psicose infantil e autismo, a psicanálise e a educação convergem (KUPFER, 2010a, p. 269). Ninguém melhor que a própria Maria Cristina Kupfer (2010, p. 271), uma das fundadoras do Lugar de Vida, para definir Educação Terapêutica:

...um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança, quanto à retomada de estruturação do sujeito do Inconsciente, e à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Assim, estas práticas estão organizadas em torno de três eixos que visam o surgimento do sujeito: o tratamento institucional, a *inclusão escolar* e o eixo educacional propriamente dito.

O eixo relativo à inclusão escolar realiza-se através do Grupo Ponte, que se dedica ao processo de transição entre o trabalho institucional e a inclusão dos alunos no ensino regular (ASSALI *et al.*, 2010). Para realizar tal trabalho, o simples acompanhamento dos alunos não é suficiente. Faz-se necessário também realizar um trabalho de escuta dos educadores (pertencentes ao sistema escolar comum) envolvidos no processo. Deste modo, o Grupo Ponte criou um trabalho específico intitulado *Grupo de Palavra Ponte*, que tem justamente a função de fazer os educadores elaborarem a sua relação com a inclusão dos alunos com autismo e psicoses infantis, permitindo, assim, uma retificação subjetiva na sua tarefa de educador. (BASTOS e KUPFER, 2010).

A equipe do Lugar de Vida pensa na entrada e na permanência da criança psicótica na escola como uma ferramenta terapêutica que deve ser trabalhada em parceria com pais e educadores. A aposta que faz é que a criança possa usufruir o enlace social, o vínculo com a cultura e com o universo simbólico, que a escola oferece. (ASSALI *et al.*, 2010, p. 248).

Os profissionais do Lugar de Vida mantêm, ao mesmo tempo, um trabalho institucional, multidisciplinar, e um trabalho inclusivo com os alunos autistas e psicóticos infantis. Vê-se, por vias diferentes das instituições com abordagens comportamentais, agora com a psicanálise na sua relação com o autismo, o tratamento e a educação novamente se encontrando, tal como Foucault (2006) nos relatou acerca das primeiras práticas educacionais com os idiotas. Por isso, repetimos a citação: “A terapêutica da idiotia será a própria pedagogia, uma pedagogia mais radical, que irá buscar mais longe, que remontará mais arcaicamente nisso tudo, mas afinal uma pedagogia”. (FOUCAULT, 2006, p. 265).

Se, de um lado, o Lugar de Vida ecoa a influência de Bonneuil, por outro, se mostra também influenciado pelo Centro de Pesquisa de Psicanálise e Linguagem – CPPL, instituição pernambucana que trabalha com crianças autistas e psicóticas há trinta anos. Sofrendo influência da teoria psicanalítica de Donald Winnicott (1896-1971), sua ação se caracteriza pela interdisciplinaridade e pelo privilégio do trabalho clínico institucional. Desta forma, não encontramos em suas publicações (CAVALCANTI e ROCHA, 2001; ROCHA, 2006; 1997) referências à questão educacional que não seja apoiada na experiência do Lugar de Vida (MARTINS, 2006).

Não é difícil, para o leitor, perceber que nas abordagens institucionais, os campos da educação e da clínica se encontram em termos práticos e teóricos. Trata-se, como adiantamos, de posições que vão desde a completa forclusão da subjetividade até a problemática da constituição subjetiva. Percebemos uma balança que apresenta a dimensão da normatividade em dois pontos diametralmente opostos: de um lado teríamos uma abordagem que se importa com o controle dos comportamentos comparados a uma norma comum, na qual a noção de desenvolvimento é central e determinante. Na outra ponta, percebemos que é a noção de “constituição do sujeito” que toma lugar privilegiado em relação ao termo “desenvolvimento”. Teríamos, aqui, outra normatividade (diríamos, lacaniana) que é colocada em cheque pelas pessoas autistas: a de que todos os seres humanos são seres falantes.

Assim, como discutimos em um capítulo mais adiante, a querela em torno da noção de sujeito, tal como Lacan define no seu ensino, é fundamental quando falamos de autismo. Pois, se um sujeito só se constitui na oposição entre os significantes, os autistas, por objetarem em relação ao discurso, impingem, aos lacanianos, grande desafio: os limites de seu próprio campo.

Não podemos deixar de falar, também, das orientações teóricas e pedagógicas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado - AEE dirigido às pessoas com autismo¹⁸. Tais orientações foram realizadas na disciplina de Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, ofertada para mais de 3000 professores da rede pública brasileira, no curso de Especialização em AEE que, por sua vez, é financiado pelo governo federal e realizado pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Neste curso o material didático utilizado é uma publicação (BELISÁRIO JUNIOR e CUNHA, 2010), fruto da parceria daquela universidade com o Ministério da Educação, que visa fornecer elementos teóricos para a compreensão geral das principais características que compõem o grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (ou, dependendo da tradução, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento), bem como a possibilidade de um trabalho inclusivo com estes alunos.

Durante nosso trabalho como Professor Pesquisador II nesta especialização à distância, tivemos a oportunidade de perceber uma série de características específicas do trabalho com pessoas autistas na perspectiva inclusiva, tal como se propõe. Temos, por exemplo, como parte do Atendimento Educacional Especializado, a indicação de que o uso das salas de recurso multifuncionais deve ocorrer em turno diferente da aula regular e visa à utilização de dispositivos que permitam a acessibilidade do aluno à aprendizagem na sala de aula comum. Essa indicação do AEE só será utilizada se necessária, ou seja, se o aluno sentir necessidade deste serviço para garantir a sua acessibilidade ao ensino regular. Assim, o aluno adquirirá habilidades com os recursos técnicos especializados que lhe permitam aprender juntamente com os outros alunos, e dentro de sua realidade cognitiva, o conteúdo compartilhado na sala de aula regular. Entretanto, foi motivo de polêmica entre os professores da referida especialização a orientação de que quando falamos de alunos autistas ou com “TGD”, o Atendimento Educacional Especializado deve realizar-se no turno comum, juntamente com o professor da sala regular e com toda a escola.

Percebemos, durante o curso, uma forte tendência de nossos alunos (que eram professores das redes municipais) em achar que o trabalho com os alunos autistas deveria ocorrer nas salas de recurso multifuncionais justamente porque eles apresentavam a característica do autismo. Esta tendência era ainda mais forte quando

¹⁸ Aqui, diferentemente, das outras partes de nosso texto utilizamos, de forma proposital, o sintagma “pessoas com autismo” ou “pessoas com TGD” para repetir o sentido utilizado na Política Nacional de educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Obviamente, subtende-se, desta forma de expressão, o autismo como um tipo de transtorno do desenvolvimento e não uma forma específica de subjetividade.

lidávamos com professores que haviam tido ou tinham experiências institucionais especializadas. A orientação fornecida por nós, durante este curso, foi no sentido de indicar que, se a principal dificuldade dos alunos com autismo estava, justamente, no convívio com as outras pessoas, não poderíamos poupá-las da possibilidade de aprender com este convívio, bem como a possibilidade das outras crianças aprenderem com o autismo.

Na perspectiva deste curso e do material nele utilizado, tentávamos fornecer elementos para a compreensão do estilo cognitivo das pessoas autistas. A inclusão, nesta perspectiva, é pensada como possibilidade, também, de desenvolver as habilidades que estariam prejudicadas nos autistas e pessoas com TGD, salientando não as deficiências dos alunos, mas suas habilidades e potencialidades como elementos a serem investidos. Mesmo com um recorte diferenciado daquele dos autores relativos ao campo da Psicanálise, também apontávamos o valor terapêutico (embora isso não fosse explicitado) dos laços sociais promovidos no ambiente escolar e sua cultura.

O professor do Atendimento Educacional Especializado, segundo as orientações deste curso, deve realizar um trabalho com toda a escola visando promover pequenas adaptações para minimizar os elementos que poderiam surgir como desorganizadores do equilíbrio dos autistas. Assim, chamou-se a atenção dos profissionais e professores da escola para a importância do uso de elementos visuais para facilitar a compreensão do aluno, bem como a antecipação dos acontecimentos na realidade escolar. Tal antecipação é relativa ao cuidado em torno da rigidez dos comportamentos e do apego às rotinas que os autistas apresentam.

Para realizar esse trabalho, o professor especializado não deve ficar preso na sala de recursos multifuncional, mas deve circular pelo ambiente escolar no turno comum. Deve incluir no seu plano de trabalho — chamado de plano de AEE — todos os profissionais da escola bem como as peculiaridades de cada aluno na relação com a realidade daquela escola em particular. Este plano de trabalho é individualizado e discutido com os professores considerando cada realidade específica. Ele tem como objetivo não “fazer aula reforço” para que o aluno aprenda o conteúdo estudado, mas fornecer elementos para que o aluno autista possa estar em sala e aprenda, ao seu modo, juntamente com os alunos “ditos normais”.

Neste sentido, percebemos relativa aproximação com o trabalho realizado pelo Grupo Ponte, do Lugar de Vida e de algumas práticas institucionais na Europa, conforme referimos. Há um esboço de “tratamento do Outro escolar/institucional” para

que se criem condições específicas para que o aluno autista ou “com TGD” suporte permanecer em sala de aula e possa aprender, a seu modo, não só o conteúdo de sala, mas todas as possibilidades sociais que a vida escolar permite às crianças. Dar condições de utilização e aceitação de seus objetos preferidos como mecanismos de aprendizagem a partir das potencialidades e conhecimentos adquiridos nas suas fixações, é uma estratégia não tão distante das que Jean-Claude Maleval (2009) aponta na consideração da construção dos duplos e dos objetos autísticos como mecanismos de aplacamento da angústia do sujeito e posterior construção do laço social a partir destes objetos particulares.

Quanto à possível pergunta objetora à inclusão de autistas nas escolas públicas brasileiras, argumentando a falta de condições estruturais para receber e diagnosticar estes alunos, preferimos responder com a lembrança de que os pais destas crianças também não estavam preparados para recebê-las e, mesmo assim, são responsáveis por elas. Deste modo, a educação não pode se isentar de suas obrigações com estes sujeitos.

Outra dificuldade relativa à viabilidade do AEE no trato com pessoas autistas é a articulação entre a educação e os serviços de saúde. Para que haja a contabilização do aluno com autismo na declaração da escola ao Ministério da Educação, implicando um duplo FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FIGUEIREDO, 2010), é imprescindível a existência de laudos médicos especializados indicando que aqueles alunos são diagnosticados com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Entretanto, a falta de profissionais de saúde qualificados para fornecer esses laudos, atrelada à grande variedade de concepções diagnósticas em torno destes quadros implica enorme chance de confusão entre os TGD's e a psicose infantil.

Por outro lado, lembramos, nesta articulação com o campo da saúde, das pesquisas também relacionadas com o Lugar de Vida e que se chama “Leitura da constituição e da psicopatologia do laço social por meio de indicadores clínicos: uma abordagem multidisciplinar atravessada pela psicanálise”. Segundo Kupfer (2010b, p. 14-15), este é um projeto guarda-chuva com vistas à detecção precoce de distúrbios graves do desenvolvimento e o acompanhamento do tratamento de crianças e adolescentes nos quais os distúrbios já tenham sido instalados. Assim, as dimensões do diagnóstico e da educação terapêutica se encontram para uma mesma finalidade: a

constituição subjetiva e a minimização dos efeitos produzidos por um “transtorno” grave no desenvolvimento.

Entendemos que a forte tendência de “terapeutizar” os alunos nas salas de recursos multifuncionais provém, no mínimo, de duas fontes: uma confusão conceitual entre o que é o campo da clínica e o da educação e o “justificacionismo psicopedagógico” (LAJONQUIÈNRE, 2010) do ato educacional, implicando na demissão mesma da responsabilidade do educador em prol de teorias prontas sobre a (falta de) aprendizagem do aluno e sua adequação ou não ao método e projeto escolar.

As dificuldades relativas ao diagnóstico do autismo e suas implicações ideológicas são trabalhadas na crítica que realizamos no próximo capítulo. Desta feita, a confusão entre psicose e autismo, tão presente na realidade escolar e na política brasileira que visa à inclusão, pode ser compreendida em suas particularidades apesar de não resolver o problema inaugurado com a própria noção do autismo.

Cabe ao educador, mesmo considerando a importância do conhecimento acerca do funcionamento dos autistas, pensá-los para além da perspectiva clínica, suportando a promessa e a suposição de um sujeito de saber que está constantemente reinventando-se a partir das condições simbólicas propiciadas pelo ambiente escolar. O grande problema a ser contornado — que o autismo atualiza e coloca em xeque — é a tendência à universalização do saber clínico psiquiátrico atual, promovendo abordagens técnicas e objetivas de fenômenos que entrelaçam as dimensões histórica, fantasística e ideológica, apagando as singularidades nas diversas formas de viver e aprender.

3 CRÍTICAS E QUESTÕES SOBRE OS SISTEMAS DE DIAGNÓSTICO, SUAS CONTRADIÇÕES, SUAS RELAÇÕES COM O AUTISMO E OS TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO

O diagnóstico é destinado a outros. O fato de estabelecer um diagnóstico psiquiátrico desloca, portanto, o doente de sua posição de indivíduo, sujeita-o a um sistema de leis e de regras que lhe escapam e inaugura assim um processo que levará logicamente a medidas de segregação.

(Maud Mannoni).

Mesmo considerando a repetição de questões na história do autismo e, mais contemporaneamente, dos transtornos invasivos do desenvolvimento, pensamos que existem elementos importantes que devem ser considerados, mesmo que venham de um campo diferente do da educação. Lembramos que, como vimos, desde muito tempo, as questões relativas ao trabalho com pessoas autistas suscitam a proximidade com o saber médico, especificamente a psiquiatria. Não é novidade que um dos elementos de segregação bastante comum é a classificação psiquiátrica (FOUCAULT, 1999; MANNONI, 1981). Observamos que o uso de determinados critérios diagnósticos pode servir a diversos interesses políticos, ideológicos e institucionais. Uma aproximação mais cuidadosa e sem preconceitos das indagações e práticas sobre o autismo e sobre os transtornos invasivos do desenvolvimento implica, portanto, numa interface de diversas disciplinas como psiquiatria, Psicanálise, psicologia, educação, política, etc.. Outrossim, o autismo, mesmo deixando de ser considerado uma doença mental e passando a ser entendido como um transtorno do desenvolvimento, nunca deixou de ser objeto da intervenção, classificação e teorização psiquiátrica. Daí nossa justificativa por esta aparente digressão.

Apesar da existência de pelo menos vinte e uma escalas de dados psicométricos publicadas para o diagnóstico diferencial de autismo e, em alguns casos, outros Transtornos do Espectro Autístico (MATSON; NEBEL-SCHWALM; MATSON, 2007), o caminho que propomos para o leitor é um passeio pelos três critérios diagnósticos mais referenciados na atualidade: a classificação do *Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais*, que chamaremos de DSM-IV referindo-nos à quarta versão, ou, simplesmente, DSM quando nos referirmos a este manual sem

importar a versão (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1994); a *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento do Código Internacional das Doenças* (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993), que chamaremos de CID-10 referindo-nos à décima edição, ou, simplesmente, CID quando nos referirmos em termos gerais, sem importar a edição; e, ainda, falaremos dos “*Transtornos do Espectro Autista*”, referindo-nos à denominação bastante difundida na atualidade que agrega o grupo específico que foi teorizado por Lorna Wing (2005; 1996; 1992) e que abrange o autismo, Síndrome de Asperger e outros distúrbios do desenvolvimento sob esta insígnia.

Após este passeio sobre estas modalidades diagnósticas dos quadros em que o “sintoma” do autismo, isto é, o comprometimento das interações sociais, é o carro chefe, leremos a opinião de alguns autores, psicanalistas na sua maioria, que fazem críticas aos sistemas de diagnóstico em psiquiatria. Além das justificativas quanto ao fato já apontado sobre a variabilidade do uso do diagnóstico para fins institucionais e o apagamento da questão do sujeito implicado no uso destes manuais, salientamos que é em referência a estes critérios que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) se apóia para pensar a educação dirigida para estas pessoas. Assim, realizando uma crítica aos principais critérios hoje adotados no mundo, poderemos perceber que não encontramos unanimidade clínica nas compreensões do autismo, o que nos permitiria inclusive falar de “autismos” (P. ROCHA, 1997), e também salientar o fato de que as pessoas acometidas com “distúrbios” como estes apresentam à ciência contemporânea um verdadeiro desafio. Os quadros genericamente chamados de autistas resistem não só à sistematização do saber psiquiátrico, mas do psicanalítico e do pedagógico.

3.1 Os critérios de diagnóstico do autismo, os transtornos do espectro autista e o movimento da neurodiversidade

Numa leitura rápida e na prática clínica cotidiana podemos sentir a tendência para não distinguir o uso dos dois principais manuais diagnósticos utilizados atualmente. Em termos gerais, DSM-IV e o CID-10 apresentam certa coerência entre suas classificações e tomam-se mutuamente como referências. Todavia, quando começamos a observar com mais cuidado as categorias dos Transtornos Invasivos do

Desenvolvimento, verificamos pelo menos uma diferença sutil, mas que, na clínica diferencial, é significativa. (ROCHA, 2003).

De acordo com o DSM-IV (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1994, p. 65), os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) são caracterizados pelo prejuízo severo e invasivo¹⁹ em várias áreas do desenvolvimento. As áreas comprometidas pelos TID são as “habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou²⁰ presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados” (grifo nosso).

Dentro deste grupo diagnóstico, por sua vez situado no grupo dos *Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou Adolescência*, encontramos o Transtorno Autista como o equivalente ao conhecido autismo de Kanner. Como salienta muito bem Fúlvio Holanda Rocha (2003, p. 8), segundo os critérios deste manual para o diagnóstico deste transtorno, o aparecimento do prejuízo deve acontecer antes dos três anos *em pelo menos uma* das seguintes áreas: interação social, linguagem para fins de comunicação social ou jogos imaginativos ou simbólicos. Ademais, inclui-se entre os critérios diagnósticos o fato de que a perturbação não seria melhor explicada pelo Transtorno Desintegrativo da Infância ou pelo Transtorno de Rett, ou seja, pelo fator de exclusão²¹.

Já na classificação do CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, p. 247), encontramos uma situação semelhante quanto ao que este manual chama de Autismo Infantil. Classificado com o código F84.0, incluído no grupo dos *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*, que por sua vez faz parte do grupo maior intitulado *Transtorno do Desenvolvimento Psicológico*, o Autismo Infantil é definido com base na presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido que deve aparecer antes dos três anos. Outro fator que define o Autismo Infantil é um “funcionamento anormal *em todas as três áreas* de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo”.

Pedimos a permissão do leitor para certa tautologia e sublinharmos o valor desta diferença. Observamos, portanto, a diferença entre o “*em pelo menos uma*” das áreas de comprometimento e o critério que estabelece “*todas as três*” áreas de

¹⁹ Considere-se nossa observação anterior sobre a tradução do termo “*pervasive*” utilizada por estes manuais.

²⁰ Questionamo-nos sobre a ambigüidade desta conjunção: ela é exclusiva ou alternativa?

²¹ Entendemos que, desta maneira, este critério permite uma compreensão do autismo pelo que ele não é, ou seja, um critério que não seria positivo, mas através de uma negatividade.

comprometimento. Assim, podemos inferir que, segundo o DSM-IV, para ser autista pode-se apresentar um distúrbio na interação social, mas o distúrbio de linguagem e os jogos imaginativos são prescindíveis. Enquanto, para o CID-10, um autista deve apresentar necessariamente distúrbios de interação social, na comunicação e o padrão repetitivo de atividades. Podemos, então, perceber claramente que pessoas com características bem diferentes podem ser classificadas como autistas, dependendo do manual utilizado.

Podemos ainda nos questionar sobre o fato de que, no CID-10, o Autismo Infantil faz parte do grande grupo dos *Transtornos do Desenvolvimento Psicológico*. Enquanto no DSM-IV podemos encontrar o grande grupo dos *Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou Adolescência*, temos, neste caso, uma referência à dimensão temporal e circunstancial no próprio título do grupo, ou seja, transtornos que são diagnosticados numa primeira etapa da vida dos indivíduos, mas que podem ser diagnosticados em outros momentos. É o que nos sugerem as expressões “geralmente” e “pela primeira vez”, que, no entanto, parece ser a única linha que indicaria certa continuidade entre os transtornos. Já o grupo pertencente ao CID-10, a nosso ver, apresenta um impasse epistemológico importante: o que definiria um Transtorno do Desenvolvimento Psicológico? Aqui “psicológico” é equivalente a neuromotor (como fica claro nos casos de síndrome de Landau-Kleffner e na síndrome de Rett)? Equivale à aprendizagem da leitura e da matemática (como nos casos dos transtornos das habilidades escolares)? Equivale ao desenvolvimento da fala (como nos transtornos da fala e da linguagem)? Enfim, como veremos adiante, vários fenômenos de natureza completamente diferentes são colocados numa mesma linha e sob a mesma insígnia de “desenvolvimento psicológico”, o que é epistemologicamente frágil.

Quando passamos a considerar a compreensão do autismo não como um quadro específico, mas como um espectro, um conjunto de características que englobaria vários quadros clínicos diferenciados, outros problemas se apresentam. Esta compreensão, segundo Lorna Wing (1996, p. 3-4, grifo nosso), surgiu em 1960 a partir do problema da definição do autismo. Trata-se de uma forma de entendimento do autismo fruto da luta de pais e voluntários que se associaram em 1962 para buscar melhor atendimento para seus filhos autistas e reivindicar escolas especializadas para eles. Lá seriam desenvolvidas técnicas específicas de ensino, salientando-se as necessidades especiais daquelas crianças. Realizou-se um estudo epidemiológico no município de Camberwell, Londres, que levava em consideração todas as crianças com

menos de 15 anos e que “apresentavam distúrbios de aprendizado severos ou profundos ou algumas características de comportamento autístico (*ainda que leve ou duvidoso*), ou ambas as situações simultâneas”.

Percebe-se, de imediato, que este novo modo de entendimento do autismo, que é mundialmente adotado, surge da necessidade de criação de instituições educacionais especializadas dirigidas por pais e familiares e que as características que marcariam o autismo poderiam entrar nas estatísticas, mesmo se fossem “leves ou duvidosas”. Embora a autora chame a atenção para a diferença entre essas crianças e as tímidas ou neuróticas, consideramos de suma importância não descartar a possibilidade de crianças neuróticas graves, com comprometimentos nos campos da interação social e da aprendizagem, serem tomadas, nesta perspectiva, como portadoras de algum traço autista. Há, por exemplo, como sublinha Alfredo Jerusalinsky (2007), as produções miméticas da neurose, especificamente da histeria. Ademais, à luz da teoria e da clínica psicanalítica, devido à relação que o neurótico obsessivo mantém com o seu corpo, com a o tema da morte e com a falta no Outro, vários traços da neurose obsessiva podem se apresentar fenomenologicamente através de comprometimentos no nível dos laços sociais, implicando num caráter rígido, e também, possivelmente, apego a rotinas. (GAZZOLA, 2005; RIBEIRO, 2006; RIBEIRO, 2001).

Enfim, de um total de 173 crianças estudadas por Lorna Wing, surgiram algumas conclusões importantes. Descobriu-se que as perturbações da interação social, apesar de sua variação, formavam uma entidade contínua e que tais características, no desenvolvimento de uma mesma criança, poderiam variar com o tempo. Descobriu-se que a perturbação social daquelas crianças estaria ligada a dois outros fatores: déficit no desenvolvimento da comunicação social ou imaginação social e uma tendência a atividades repetitivas e estereotipadas. “Em todos os casos, o maior problema era a pobreza de imaginação social e empatia — uma dificuldade em reconhecer o que as outras pessoas pensavam ou sentiam”. (WING, 1996, p. 6).

Cabe a cada um, enfim, se perguntar o que define “pobreza” de imaginação social e empatia. Realmente, não é difícil encontrarmos pessoas com dificuldades como estas, associadas a comportamentos rotineiros e idiosincrasias. Mas, como apontamos algumas linhas acima, basta uma revisão na literatura psicanalítica para que se encontrem também outros tipos clínicos, bem mais comuns, com estes traços de

caráter²². Assim, consoante o argumento de Ortega (2008, p.499), não temos como isolar um ponto de referência limite entre o que poderíamos considerar normal em termos de interação social, ou seja, até que ponto se pode ter certeza sobre o que seria um transtorno na interação social? Sigamos suas palavras:

Se o autismo é um espectro, não pode ser tratado como uma entidade nosológica fechada. Seu alcance e seus limites exigem uma constante negociação pública. Qualquer decisão acerca de um ponto de corte ao longo do espectro do transtorno autista será sempre arbitrária, resultado de interesses e *lobbies* de determinados grupos. Não existem até hoje critérios objetivos que permitam estabelecer um ponto de corte no espectro, a partir do qual os indivíduos possuiriam ou não uma "teoria da mente" (Baron-Cohen 1995; Frith 1991) ou as "condições de personalidade" (*selfhood*) (Glannon 2007) necessárias para que sejam tomadas decisões objetivas acerca da imposição de terapias ou testes genéticos e para a atribuição de autonomia e responsabilidade por suas ações aos indivíduos diagnosticados como autistas.

Outras descobertas remetem ao fato de que nessas perturbações sociais os níveis de habilidade poderiam variar em todos os patamares de inteligência; e, ainda, que sob este grupo encontraríamos várias outras síndromes descritas por outros autores. Ou seja, o transtorno do espectro autista envolveria um número significativo de pessoas que compartilhassem dessas características.

Sigamos as conclusões de Lorna Wing (1996, p. 8):

A mais adequada formulação das descobertas, desse e de outros estudos similares, é que a perturbação social é um distúrbio de desenvolvimento e que as diferentes manifestações, sejam ou não designadas por síndromes, são todas partes de um espectro de distúrbios relacionados, a serem referidos como um "contínuo autístico".

Estabelecida esta compreensão de que o comprometimento da interação social, da comunicação social, da imaginação social e um padrão repetitivo de atividades seriam centrais no espectro autístico, amplia-se significativamente o entendimento do fenômeno, sua prevalência e, por fim, sua significação no imaginário social. Mas um salto sutil se produz: nesta ampliação diagnóstica permitida pelo Espectro Autístico passam a se confundir com o autismo, graças ao uso do termo, várias síndromes e manifestações subjetivas diversas e de diferentes naturezas. Assim, através

²² Embora corramos o risco de sermos tomados pelo leitor como reducionistas, nossa experiência de trabalho nos remete a casos nos quais algumas pessoas passaram a se considerar autistas pelo simples fato de serem parentes de autistas e por possuírem alguma dessas características "de uma forma mais leve". Neste mesmo princípio, temos também a suposição de que "pessoas ilustres" como Einstein, Isaac Newton, Bill Gates, Wittgenstein, Glenn Gould seriam autistas. (NEIVA, 2003; ORTEGA, 2009).

do que foi chamado de *manifestações leves ou duvidosas*, passam a ser diagnosticadas como autistas desde pessoas com manifestações neuróticas e psicóticas até pessoas portadoras das síndromes de Asperger e de Kanner ou com algum retardo que afete sua sociabilidade.

Apesar de Lorna Wing (1992) afirmar alguma semelhança com os critérios do DSM e do CID, não deixou de fazer algumas críticas a estes modelos. A autora apresenta uma crítica clínica e uma epistemológica.

Wing (1992), referindo-se à edição do DSM-III-R, tece críticas ao termo “*pervasive*”, que é traduzido em português como invasivo ou global. A autora argumenta que, no contexto de uma classificação, o termo não é uma palavra que nos permita descobrir seu significado facilmente. Numa perspectiva da clínica, ela questiona o fato de o termo referir-se ao comprometimento de todos os aspectos do desenvolvimento do sujeito. Sua opinião é de que mesmo nos indivíduos que apresentam algum retardo, há o desenvolvimento de alguma habilidade específica. Isso parece mais comum na síndrome de Asperger.

Aproximando-se de uma crítica epistemológica, o outro argumento interessante de Lorna Wing é que — embora o comprometimento da interação social, da comunicação social e da imaginação social espalhe seus efeitos por toda a vida do indivíduo — o termo “*pervasive*” também poderia ser utilizado para inúmeros outros distúrbios, entre eles os distúrbios de linguagem e a paralisia cerebral. O uso do termo não tem valor num sistema de classificação, pois não o diferencia de outras patologias que também afetam profundamente todo o desenvolvimento do indivíduo.

Ou seja, no sentido clínico, a palavra é incorreta por não corresponder com precisão a uma realidade do autismo, pois estas pessoas também apresentam habilidades. No sentido epistemológico a palavra que intitula o grupo onde está localizado o autismo não tem valor classificatório.

Esta dupla impropriedade dos termos pode ser ilustrada por uma confusão possível no campo da educação, causada por certa tendência que os professores podem sentir ao tentarem estabelecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Na qualidade de professor pesquisador em um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, testemunhamos situações nas quais os educadores tendiam a realizar o diagnóstico de TID apenas por considerarem que o desenvolvimento do aluno havia sido comprometido graças a alguma anormalidade cerebral ou síndrome específica.

Deste modo, percebemos uma confusão entre o que deveria ser considerado como um transtorno do desenvolvimento e a categoria clínica específica dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento com suas características próprias.

O termo “autismo” também apresentaria, segundo Wing (1992), problema semelhante, pois é o mesmo nome do sintoma principal da esquizofrenia de Bleuler. Todavia, este termo ficou muito conhecido socialmente como um transtorno infantil do comportamento e da linguagem. Assim, quando os pais descobrissem que seus filhos eram autistas poderiam procurar instituições especializadas como a *National Autistic Society*, cuja fundadora é a própria Lorna Wing. Já se recebessem o diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, poderiam não encontrar grupos de apoio por não terem idéia do que se trata. Apesar deste inconveniente, opta pelo uso do termo porque ele descreve melhor um traço que une os diversos distúrbios do grupo, propondo ainda as expressões transtornos do “espectro autista” ou “continuum autista”.

Ian Hacking (2006), a partir do testemunho de um ativista (pai de uma pessoa com autismo) relata que, na Inglaterra, os pais faziam pressão para obter o diagnóstico de autismo nos seus filhos porque esta era a única categoria em que as crianças com algum distúrbio de aprendizagem podiam fugir da classificação de “ineducáveis”.

Note-se que mesmo as três mais conhecidas descrições clínicas do autismo não mantêm uma coerência entre si, o que ilustra bem suas implicações sociais, políticas e educacionais. Essa disputa sobre se o autismo deve ser entendido como um transtorno a ser tratado ou como um jeito de ser diferente da “normalidade” evidencia-se, atualmente, na discussão sobre o movimento da neurodiversidade. (ORTEGA, 2009; 2008).

Ao passo que alguns discursos promulgam a criação de comunidades autistas a partir da compreensão de uma neurodiversidade, os discursos das associações de pais pretendem a utilização de métodos educacionais específicos para autistas. Eis uma nova configuração do conflito: grupos pró-cura do autismo e grupos anticura. (ORTEGA, 2009; 2008).

Embora não haja consenso sobre inúmeras doenças psiquiátricas, o fato de serem nomeadas como doenças constitui uma forma de poder e utilidade social. Vejamos uma citação ilustrativa do caráter político-institucional das mais importantes classificações psiquiátricas:

Estamos nos acostumando nas últimas décadas a negociar em público o estatuto nosológico de numerosas doenças psiquiátricas, a maioria das quais possuem uma natureza problemática. Talvez o caso mais gritante dos debates acerca da legitimidade epistemológica de uma categoria de doença psiquiátrica aconteceu no início dos anos setenta do século passado, quando a Associação de Psiquiatria Americana decidiu *votar* a inclusão ou não da categoria de homossexualidade por ocasião de uma revisão do DSM. Trata-se de uma doença ou de uma escolha? E se é uma doença legitimada (com uma subsequente base biológica), como pode ser decidido por voto o seu estatuto ontológico? (ORTEGA, 2009, p.74, grifo nosso).

Para Ortega (2009), no âmbito da neurodiversidade – que afirma não a existência de uma doença, mas de uma forma diferente de ser a partir de uma diversidade neurológica – trata-se do estatuto ontológico do autismo, alvo de disputas políticas: para algumas pessoas é um transtorno que deve ser tratado e/ou curado, para outros é uma diferença radical com bases neurológicas cerebrais. Essa diferença radical, apresentada por estes sujeitos, seria equivalente a diferenças como a cor, o sexo, as escolhas sexuais, o que justificaria a criação de comunidades de autistas, tal como ocorre nos movimentos feminista, negro, da diversidade sexual etc.²³.

As implicações deste movimento da neurodiversidade — que tem nos autistas não só seus exemplos paradigmáticos, mas seus próprios líderes e teóricos — vão muito além da realidade direta do debate sobre o autismo. Trata-se de uma manifestação cultural e política que toma como base o cientificismo de nossa época e propõe a equivalência entre as diferentes manifestações subjetivas e seus supostos respectivos correlatos cerebrais²⁴.

A oposição que se faz às hipóteses psicanalíticas, entendidas como culpabilizantes, é o traço comum entre os dois pólos do novo combate. Este combate se realiza no âmbito da discussão, surgida nas últimas duas décadas, sobre se o autismo deve ser entendido como um transtorno tratável e mesmo prevenido pela genética (grupo “pró-cura”), ou se podemos entendê-lo como um modo de subjetivação específico que deve ser respeitado por sua diversidade neuronal (grupo “anticura”).

O grupo chamado por Ortega (2008) de “anticura” caracteriza-se pela militância em prol de uma comunidade autista em que o “modo de ser”²⁵ destas pessoas

²³ Deve-se notar que foi escolhido o dia 18 de junho como o Dia do Orgulho Autista, análogo ao Dia do Orgulho Gay.

²⁴ Esta operação de identificação entre a realidade subjetiva e as estruturas físico-químicas cerebrais deu origem à paradoxal e irônica expressão “sujeito cerebral”. Tal expressão foi cunhada por autores críticos a esta corrente de pensamento. (COSTA, 2007; ORTEGA, 2008; 2009).

²⁵ O “autismo como um jeito de ser” encontrou expressão em 2001, na cidade de Fortaleza, quando do **I Fórum Internacional de Autismo e X Jornada Regional de Autismo**, cujo título era **Autismo como**

deve ser respeitado. Para Ortega, este entendimento do autismo é a ilustração de como uma ideologia solipsista, reducionista e cientificista pode servir como base para a formação de identidade e de redes de sociabilidade e comunidade. Os adeptos deste movimento, liderados por pessoas com Transtorno de Asperger, adotam o discurso segundo o qual os autistas são vítimas de desrespeito ao seu modo de ser, podendo, inclusive, serem vítimas de um genocídio, e, na medida em que as pesquisas genéticas progredirem, do aborto de embriões que apresentarem os traços do autismo. Ortega (2008, p. 497) afirma:

Ao colocar o direito à diferença do lado biológico (cerebral), o movimento da neurodiversidade corre o risco de cair em uma política identitária calcada em predicados naturais e que conduz a uma redução da pluralidade à identidade, homogeneizando as diferenças e suprimindo a singularidade dentro do próprio movimento.

Apesar das diferenças notáveis entre as pessoas classificadas com Transtornos de Asperger e a grande maioria dos outros autistas – que muitas vezes não desenvolvem capacidade de linguagem que os permita dizer o que pensam e sentem – aqueles é que tomam a frente do movimento identitário da neurodiversidade e falam em nome de todos os outros, estabelecendo o que acreditam ser a verdade sobre o autismo, a verdade “vista por dentro”²⁶. Destarte, essa ideologia prega que são os próprios autistas a defenderem o que consideram o autismo. Os adeptos desta compreensão, no entanto, parecem não considerar a possibilidade de emergência e as incongruências que existem relativas à própria categoria. Ao mesmo tempo, ao aliar o discurso cientificista e organicista a categorias relativas à experiência subjetiva — posição inclusive epistemologicamente criticável por se tratarem de fenômenos de naturezas completamente díspares —, anulam as diferenças entre os sujeitos e adotam uma postura determinista.

um jeito de ser: a experiência da Casa da Esperança. Ressaltamos, ainda, que tal evento de caráter científico foi promovido por uma instituição educacional presidida por familiares de autistas e também contava com a participação de diversas outras instituições brasileiras que tinham a mesma característica. A título de curioso exemplo, contavam entre os principais convidados internacionais o autista e líder do movimento da neurodiversidade Jim Sinclair e vários cientistas do campo da genética. Lá tivemos o privilégio de testemunhar uma discussão entre Sinclair e um geneticista que falava de prevenção do autismo, em que o primeiro acusava o segundo de tentar dizimar a sua comunidade.

²⁶ Neste sentido vale observar publicações como a autobiografia de Temple Grandin (1999) entre outros vários testemunhos de autores autistas que falam sobre sua própria condição subjetiva e sua relação com o autismo.

Se seguirmos a opinião de Marie-Jean Sauret (2008, p. 30), podemos cogitar sobre o papel que resta para a educação das pessoas autistas diante de tamanho determinismo neurobiológico, que anula qualquer perspectiva histórica na abordagem dos sujeitos no mundo contemporâneo. Para este autor (2006, p. 32), no capitalismo da informação e do mundo virtual, o indivíduo é concebido como uma máquina de processamento da informação, sem psiquismo, sem inconsciente. As “teorias do espírito” na abordagem das esquizofrenias e na educação dos autistas seriam exemplos dessa devastação do sujeito na atualidade. Sauret (2006) se pergunta ainda se a batalha em torno do autismo não seria emblemática desta situação pelo uso mesmo de escalas psicológicas que “cada vez mais exigem o conhecimento dos genitores (confundidos com o pai) sobre o nascimento, sobre os modos de gozo”.

No campo oposto desta batalha, não apenas teórica, mas ideológica e identitária, estão os pais dos autistas, normalmente ligados a instituições especializadas que adotam métodos comportamentais para a educação e o tratamento de seus filhos. Este grupo é formado, na sua maioria, de pais e profissionais que entendem que o autismo constitui um transtorno, uma deficiência que deve ser tratada por métodos específicos cuja viabilização deve ser subsidiada financeiramente pelo poder público. Em essência, este grupo comunga com aquele²⁷ do rechaço às posições psicanalíticas e psicodinâmicas do autismo, e para o qual a constituição cerebral daquelas pessoas se dá de forma diferenciada; mas afasta-se do primeiro grupo pelo fato de lutarem pela sobrevivência de suas instituições e de seus métodos especializados, soluções sugeridas para os autistas.

O combate entre estes grupos, segundo Ortega (2008) já chegou aos tribunais e pode ser lido na Internet com muita frequência. Em resumo, a querela gira em torno de uma questão que pode ser enunciada assim: “ser” autista ou “ter” autismo? A afirmação identitária do autismo se contrapõe fortemente às explicações psicanalíticas e aos métodos cognitivistas especializados em prol da entronização de um modo de vida autista. Mas a consideração da determinação cerebral do autismo e de outras manifestações subjetivas, a “cerebralidade” própria a uma cultura somática (ORTEGA, 2008), cria um contexto cultural propício para o surgimento de neuroidentidades que fornecem progressivamente maior visibilidade à neurosociabilidade.

²⁷ O grupo que afirma que estes tratamentos são uma violência ao “jeito de ser” dos autistas.

O sujeito cerebral vem se tornando critério biossocial de diversas formas de agrupamento tais como: grupos que se reúnem para testar performances intelectuais através de jogos mentais e olimpíadas de desafios às capacidades cerebrais etc.; neurocomunidades que visam discutir os assuntos cerebrais, os jogos que exercitam o cérebro e todo um mercado dirigido a este público; e finalmente, os grupos de apoio para portadores de diversos transtornos ou síndromes. É nesta última forma de agrupamento que os grupos pró-cura e anticura do autismo podem estar relacionados pela opinião comum em defesa da diferença do autismo com relação às doenças mentais.

O discurso de vitimização nessa nova disputa parece, no entanto, não ser questionado. Se por um lado, entendemos que a influência da Psicanálise, ao longo da história, teve uma participação ativa no surgimento e no prolongamento deste rancor, não deixamos de perceber que esse argumento toma uma expressão maior do que deveria e parece esconder uma dimensão ideológica presente na história do conceito do autismo e suas instituições. Por que a Psicanálise tem se perpetuado no banco dos réus mais tempo do que deveria, já que as hipóteses das dimensões orgânicas do autismo também são atualmente consideradas por vários deles? Por que a acusação da culpabilização dos pais não foi dirigida tão intensivamente também aos familiares de crianças psicóticas e neuróticas?

Como podemos observar na leitura desta pesquisa, o trabalho de classificar, isolar os determinismos neurobiológicos e a consequente proposição de metodologias adequadas nos mostram outros determinantes além do simples ressentimento político.

Se, de um lado, admite-se a influência de autores psicanalistas na produção do engano e do rancor na abordagem do autismo, por outro lado, o que dizer das graves consequências da hipótese biologicista, que relacionava a etiologia do autismo ao uso da vacina tríplice viral? O que dizer do retorno da caxumba, da rubéola e do sarampo na Inglaterra graças às jogadas ditas científicas, encabeçadas pelos laboratórios farmacêuticos? (www.estadao.com.br, 2010).

3.2 Sobre o diagnóstico em psiquiatria e suas implicações

Consoante Kammerer (1989, p. 28), o diagnóstico é um processo que tem como objetivo o reconhecimento de determinada doença. Uma entidade nosográfica fica

perfeitamente definida quando se satisfazem três dimensões epistemológicas que se sucedem historicamente: a) a emergência de uma entidade mórbida sob a forma de um *quadro descritivo*; b) o reconhecimento de um *substrato anatômico*; e c) a descoberta do *agente etiológico* das lesões. Somente satisfazendo estas três condições é que a entidade nosográfica é perfeitamente definida. Caso não se exceda o estágio clínico, a entidade nosográfica permanece numa disposição provisória. Mas, como já dissemos, nenhuma das três dimensões são consensuais em relação ao autismo.

O objetivo dos psiquiatras do século XIX era o de seguir o mesmo procedimento aplicado à sintomatologia orgânica, aplicando-o ao campo da doença mental. Naquela época, tentavam alcançar esta nosografia tridimensional.

A psiquiatria orgânica (KAMMERER, 1989, p. 28) foi se constituindo, ou criou esperanças de se constituir (BRAUNSTEIN, 1987, p. 15), a partir da definição da “paralisia geral” através das lesões anatômicas cerebrais causadas pelo treponema da sífilis. Ademais, a descoberta do substrato anatômico de outras demências como o Mal de Alzheimer, de Pick, coreia crônica de Huntington, bem como as transformações do conhecimento sobre as epilepsias através da encefalografia, tudo isso, entre outras descobertas, possibilitou o surgimento desse ramo da psiquiatria.

Todavia, o aprofundamento do estudo dessas doenças delineava a não correlação direta entre a sintomatologia psiquiátrica e o processo orgânico. Não se conseguia estabelecer nenhuma relação “mecânica” entre estes dois fatores. Assim, as teorias mecanicistas deram lugar a teorias mais complexas como a do organodinamismo de Henry Ey.

Foi dentro desta desilusão de ver o modelo anátomo-clínico reproduzido nas doenças mentais, especialmente na “demência precoce”, que Bleuler passa a desenvolver a noção de um processo psíquico que determinaria os sintomas primários e secundários deste quadro clínico que ele passaria a chamar de “esquizofrenia”. A noção de “*Spaltung*”²⁸ permitiu diferenciar esta categoria da demência precoce (KAMMERER, 1989). Segundo Pessotti (1999, 173), na explicação da doença mental, o que passa a figurar é a identificação dos processos psicodinâmicos subjacentes e o fato que é deles que deriva a variedade de sintomas, a múltipla suscetibilidade aos diferentes fatores causais e o desenrolar da doença. Ao transformar a noção de Emil Kraepelin

²⁸ Em português, cisão, divisão, fissura, fenda.

(1856-1926) num conceito psicodinâmico, Bleuler inaugura uma nova psicopatologia e marca a transição da

era das classificações que supunham a loucura como um mosaico de quadros estáticos, delimitáveis e unitários, para uma era em que tais diferenças só interessavam no enfoque clínico do caso particular concreto e, mesmo assim, secundariamente. (PESSOTTI, 1999, p. 172-173).

Consoante Beauchesne (1989, p. 65), Bleuler diferenciava-se de seu antecessor porque, embora mantivesse a idéia de uma origem orgânica da doença, dava “maior ênfase aos mecanismos psicopatológicos do que à descrição da doença”. Assim, a própria categoria de esquizofrenia, que tem como um de seus sintomas fundamentais o autismo, era fundada com uma perspectiva que tentava levar em contas os processos psíquicos envolvidos no quadro, ou seja, uma suposição do sujeito psíquico em funcionamento. Vejamos abaixo como as expressões sublinhadas nos remetem a um sujeito que se retrai, que constrói um mundo para si, que tem uma vida interior:

Entre os sintomas fundamentais, o autismo ocupava um lugar particular. Era descrito como um sintoma da esquizofrenia: um *retraimento* para “*um mundo para si*”, “*com o predomínio mórbido da vida interior*”, o que marcaria uma perda da função do real (em referência a P. Janet). Em seguida, Bleuler ampliou a noção de autismo, que seria a “exageração de um fenômeno normal”, observável no decorrer do desenvolvimento: o pensamento irreal, autístico, obedeceria às leis do prazer e coexistiria nos indivíduos normais com o pensamento realista, conforme as leis da lógica. (BEAUCHESNE, 1989, p. 66, grifo nosso).

Vemos, portanto, que no próprio uso original do termo autismo, por seu criador, existia certa ambigüidade que permitia especulações psicodinâmicas em relação ao “isolamento autístico”, mais tarde categorizado como a síndrome por excelência da psicopatologia infantil. Ademais, foi este tipo de compreensão que permitiu Eugène Minkowski (1885-1972) e Ludwig Binswanger (1881-1966) fazerem do autismo uma “maneira de ser no mundo”. (BEAUCHESNE, 1989).

Pessotti (1999, p. 174, grifo nosso) enumera alguns pontos importantes decorrentes da mudança que Bleuler operou em relação à psiquiatria oitocentista. A partir deste fato, em primeiro lugar, não haveria mais entidades nosográficas independentes de outras e de estados mórbidos mais gerais; em segundo lugar, “*uma classificação baseada em sintomas ou causas específicas não pode ser válida, pois sintomas iguais podem derivar de causas diversas, e sintomas diversos podem derivar*

de uma mesma causa”; em terceiro, as condições mutáveis da personalidade do paciente não devem ser esquecidas, pois podem, de fato, modificar a eficácia dos fatores causais, bem como as manifestações sintomáticas; em quarto lugar, a partir de então os processos psíquicos entram, de forma decisiva, na explicação da loucura, com igual importância em relação aos processos somáticos e às supostas disposições hereditárias ou congênitas.

É importante que o leitor atente para o trecho citado e destacado por nós, pois se aproxima nitidamente das controvérsias diagnósticas que fazem com que o diagnóstico de autismo varie tanto de acordo com o manual clínico utilizado. A diferença de critérios existente entre o DSM-IV, o CID-10 e aqueles que fundam o *espectro autístico*, por vezes, além de favorecer a confusão de quadros clínicos bastante diversos, pode multiplicar quase que exponencialmente a prevalência de pessoas autistas, como dissemos. De modo que, por exemplo, algumas crianças neuróticas podem, repentinamente, começar a apresentar sintomas que se assemelham à rigidez e falta de sociabilidade dos “ditos autistas” e, então, serem classificadas como pertencentes a este grupo diagnóstico e encaminhadas a instituições especializadas ou mesmo ao Atendimento Educacional Especializado.

Segundo a opinião de Kammerer (1989, grifo nosso), a completude do diagnóstico só é atingida quando ele é, ao mesmo tempo, clínico e etiológico. Todavia, assim como acontece no autismo (HOCHMANN, 2009a), *nem sempre é possível o diagnóstico etiológico*. O processo intelectual do diagnóstico não pode ser prescindido pelo clínico. As categorias são úteis numa primeira abordagem do paciente e raramente se encontram em estado puro. Ademais, aproximando-se da opinião de Bleuler, a “estrutura da personalidade” do paciente e sua expressão podem “evoluir”, tendo como consequência a saída de certas demarcações nosográficas às quais o paciente correspondia inicialmente. O perigo não é de o paciente ficar preso numa categoria nosográfica, mas que o psiquiatra se aprisione nela.

3.3 Questões sobre o uso DSM-IV e o CID-10, a exclusão da subjetividade e as consequências para a inclusão de pessoas autistas

Para se obterem estatísticas homogêneas sobre o total do planeta é necessário que também os diagnósticos sejam homogeneizados. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-IV e suas versões anteriores, necessita de

uma redução dos conceitos elementares, de modo a evitar toda e qualquer ambigüidade. O problema que encontramos é que há incompatibilidades entre os imperativos racionais dos dados estatísticos e a multiplicidade e relatividade dos dados complexos das ditas ciências humanas (principalmente as que versam sobre a vida psíquica e suas patologias). (KAMMERER, 1989).

Referindo-se à versão anterior do DSM-IV, Kammerer (ibid., p. 33), afirma que não é preciso interpretar os dados como “experiências humanas”, mas “somente como dados da observação”. Já, quanto à uniformização das nosografias, o referido autor sugere distinguir o nível da pesquisa comum, que afina o manual utilizável em todos os países, e o nível da prática corrente e da formação de base, que ainda conserva em cada país²⁹ sua nosografia tradicional.

Na opinião de Édouard Zarifian (1989, p. 48), sistemas classificatórios como o DSM e o CID devem ser entendidos como instrumentos de classificação das doenças psiquiátricas com a finalidade essencial de pesquisa clínica, epidemiológica, biológica ou terapêutica. No caso do DSM, o autor afirma ser um verdadeiro manual de psiquiatria que leva em conta apenas os sistemas “objetivos”, excluindo qualquer referência teórica ou etiológica. Todavia esta não é a mesma opinião de Maud Mannoni (1981) e Brausntein (1987): segundo seu ponto de vista, o que é classificado pelo psiquiatra é a demanda feita a ele, e não a doença.

Mesmo referindo-se à terceira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, portanto anterior à versão vigente nos dias atuais, vale acompanhar Zarifian (1989, p. 49, grifo nosso) ao pé da letra:

Efetivamente, o DSM-III não deveria servir senão a uma atividade de pesquisa, para estabelecer grupos homogêneos de pacientes, em vista de um estudo muito limitado no tempo. Entretanto, ele é utilizado para estabelecer diagnósticos “por toda a vida”, pois serve para *computar os prontuários hospitalares*. Contribui assim — como os outros sistemas de diagnóstico — para imobilizar o paciente sob uma etiqueta, e a imobilizar a equipe assistente (dos médicos assistentes) numa atitude terapêutica sem matizes.

Destacamos, como deve ter notado o leitor, o ponto em que a situação adquire um valor que escapa à discussão relativa à clínica: o uso institucional do diagnóstico baseado nestas classificações e as pesquisas a partir delas.

²⁹ Como, por exemplo, o caso da França em relação à compreensão do autismo, onde, graças à influência da forte comunidade psicanalítica naquele país, muitos cientistas consideram o autismo como uma psicose e não como um transtorno mental. (HOCHMANN, 2009b; COMITE CONSULTATIF NATIONAL D'ETHIQUE POUR LES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA SANTE, 2009).

Nossa experiência profissional numa instituição especializada nos permite afirmar que, dependendo do critério utilizado para o diagnóstico de pessoas autistas, o número de alunos matriculados que deve ser comunicado às entidades financiadoras (normalmente governamentais), pode variar. Além desta variação na quantidade de pessoas que seriam contempladas com o atendimento especializado e gratuito, havia também a variação dos destinos institucionais daqueles que *não* se encaixavam naquele determinado “critério diagnóstico” e que não eram considerados autistas. Assim, aquelas pessoas que estavam “fora da norma” estabelecida por determinado modo de classificação do autismo, que por sua vez deveria estar coerente com os interesses institucionais, tomariam outro destino que não o acolhimento naquele lugar.

Assim, a importância destes sistemas diagnósticos recai sobre o seu uso institucional e ideológico, algumas vezes comprometido com a manutenção de instituições que, apesar de afirmarem uma luta contra a estigmatização e a favor da inclusão social e educacional das pessoas autistas, promovem uma entronização destas figuras diagnósticas, criando espaços isolados para sua educação e tratamento.

Conforme Samuel-Lajeunesse (1989, p. 71), a tendência científica que marca sistemas nosológicos como o DSM e o CID provêm de várias fontes como a psicologia diferencial — marcada pela psicométrica e pela multiplicação de aparelhos de registro de dados; a psicologia experimental exerceu sua influência através do desenvolvimento de teorias comportamentais e cognitivistas que conduziram a novas possibilidades terapêuticas; e a última fonte é a jurídica, que obriga praticantes da psiquiatria a obter “resultados” e “demonstrarem que agiram com pertinência”.

Esta iniciativa de finalidade objetiva se introduz no plano da clínica através de duas etapas: graças à falta de objetividade e de comparação dos registros de casos, foi necessário criar instrumentos que permitissem ao especialista saber qual era a questão. Principalmente nos Estados Unidos, foram criados critérios de pesquisa que teriam dado certo número de definições claras, simples, válidas e de boa fidelidade para os juízes. Já a segunda etapa implicou na aplicação desses critérios de pesquisa na atividade clínica propriamente dita e, assim, resultando em sistemas nosológicos como o DSM.

Samuel-Lajeunesse (1989, p. 72), ao fazer uma crítica desses sistemas, chama a nossa atenção para três pertinentes observações: ainda hoje não existem

acordos entre esses diferentes critérios³⁰; há dificuldade de aplicação cotidiana desse modelo de aquisição de dados; e, na prática clínica cotidiana, não se leva em consideração a transferência como fator fundamental na relação terapêutica. Este último argumento também é coerente com a opinião de Mannoni (1981).

Tais críticas são úteis para a nossa reflexão que, apesar de não ser dirigida para a clínica, tangencia questões importantes.

Em primeiro lugar, como dissemos, embora no campo da educação inclusiva relacionada ao autismo algumas sutilezas clínicas não sejam necessariamente úteis, sabemos o quanto a fragilização dos critérios diagnósticos determina destinos institucionais diferentes. E mais: sabemos como podem influenciar políticas públicas através do financiamento de instituições educacionais especializadas que realizam um trabalho substitutivo em relação à escola comum. Como vimos, tal como indica Hochmann (2009b, p. 29, tradução nossa):

L. Kanner pensava que o autismo atingia 4 ou 5 de cada 10000 crianças, seguidamente passou-se a 1 a cada 1000, e as últimas pesquisas epidemiológicas americanas contam 1 para 150! Os diagnósticos aumentam 15% ao ano. Os T.I.D. são tão vagos que agora se fala em “transtornos do espectro autístico”, e que a próxima edição do DSM em 2012 poderia chamar “distúrbios múltiplos e complexos do desenvolvimento”.

Segundo Sula Wolff (2004), o aumento na prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento naqueles últimos anos foi de 4-5 por 10000 para aproximadamente 6 a cada 1000. A autora justifica este aumento significativo com a conscientização dos professores, dos médicos, e do público em geral. Essa conscientização, por sua vez, é “largamente atribuída às atividades das organizações de pais” (WOLF, 2004, p. 205, tradução nossa). Já o CCNE (COMITE CONSULTATIF NATIONAL D’ETHIQUE POUR LES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA SANTE 2009, p. 9-10), na França, argumenta que esta significativa prevalência do autismo não seria resultado apenas da mudança de critérios diagnósticos, mas de um alargamento destes critérios. Haveria uma diferença de opinião entre alguns autores que ora afirmam uma maior precisão no diagnóstico por parte dos médicos, ora afirmam o aumento da prevalência devido a fatores de risco relacionados ao autismo.

Hacking (2006) afirma que o termo autismo passou a fazer parte da linguagem cotidiana e houve uma expansão radical no critério para se considerar o

³⁰ Tal como observamos anteriormente no presente texto.

autismo. Esta ampliação dos critérios permitiu a muitas pessoas classificarem suas excentricidades como manifestações do autismo. O referido autor atribui três motivos para o aumento do interesse sobre o autismo e a multiplicação de sua prevalência: a maior conscientização sobre o quadro, a fragilização nos critérios de diagnóstico e o fato de que, cientificamente, o autismo está em voga, de modo que muitos psicólogos e cientistas cognitivistas acreditam que o autismo guarda a chave do entendimento da mente humana³¹.

Deparamo-nos, assim, com uma série de questões que permanecem em aberto: se houve um aumento tão significativo da prevalência das pessoas acometidas com os transtornos relacionados ao autismo, onde elas estão? Tal mudança não seria perceptível no dia a dia das pessoas, no contexto social? O autismo faria parte da vida comum, sem ninguém perceber? Enfim, o autismo passou a ser um problema para a saúde pública e para a educação e, por isso, precisaria de políticas públicas especiais? Qual a relação que o autismo mantém com a vida cotidiana atualmente? O autismo faz parte da “vida normal” dos indivíduos?

Entendemos, com as indicações de Wolff (2004, p. 204), que as questões institucionais, e, portanto, políticas foram atreladas a este aumento na prevalência do autismo e sua conseqüente entronização na mídia e na opinião pública. Mas esta relação não pode ser considerada da forma mais simples e tentadora, ou seja, o aumento da prevalência do autismo levou a um maior interesse sobre o assunto e as políticas e instituições começaram a ganhar maior notoriedade. Ao contrário. Pensamos que interesses políticos, econômicos e institucionais é que promoveram a abertura dos critérios diagnósticos que redundam na “proliferação” de pessoas autistas e seu conseqüente destaque no cinema, televisão, jornais etc..

Voltando à discussão específica dos problemas que envolvem a dimensão diagnóstica, temos, ainda, a observação sobre os sistemas que não levam em consideração a subjetividade e o estilo do clínico e, muito menos, do paciente (SAMUEL-LAJEUNESSE, 1989, p. 72). Ao desconsiderar a dimensão da transferência (como fator fundamental na relação terapêutica), estas classificações desprezam os modos fundamentais como o sujeito se relaciona com os outros e os fenômenos relativos ao encontro clínico em que há uma suposição de saber, tal como na educação. O paciente fica, portanto, reduzido a objeto da pesquisa clínica e estatística, à espera de

³¹ Questão que, como vimos no capítulo anterior, não é nova.

sua classificação em um saber previamente estruturado a partir de dados estatísticos, portanto, de “curvas *normais*”.

Mas em quê a dimensão da transferência pode nos interessar no que concerne à educação inclusiva? Esta pequena digressão, ao contrário do que pode pensar um leitor um pouco mais apressado, mantém relações próximas com a educação de pessoas autistas. O fato decorrente de uma possível colagem nas significações produzidas por estas classificações, que são imaginariamente muito pregnantes, pode apontar para duas tendências segregatórias que estão relacionadas entre si. Em primeiro lugar, pode ocorrer a ilusão de que o sujeito se reduz àquele quadro e que todos os seus “comportamentos inadequados ou excepcionais” seriam apenas “sintomas de seu transtorno”. Assim, nenhuma mensagem poderia ser derivada dos diversos comportamentos verbais ou “não-verbais”³², de modo que disso não seria derivado nenhum sujeito, o que significaria a equivalência transtorno = sujeito.

Daí, ou seja, do entendimento de que os comportamentos do aluno corresponderiam a produções sintomáticas e não expressões da própria pessoa, um campo de significações fica fechado e a dimensão subjetiva fica definitivamente excluída, abrindo espaço para os métodos e instituições especializadas que estariam destinadas a suprimir e/ou minimizar os sintomas, respondendo, assim, a uma demanda do mercado.

Em segundo lugar, e diretamente ligado ao primeiro argumento, há o que Leandro de Lajonquière (2000b) chamou de renúncia à educação. Essa abolição do sujeito através de sua correspondência à categoria do transtorno implica, também, na ilusão de que o fracasso da atividade educativa é devido ou a uma inadequação do método ao nível do desenvolvimento do aluno ou a uma incapacidade constitucional *a priori* do próprio aluno. Com esta postura, o educador exime-se de sua responsabilidade educacional. Por consequência, a pretensão de uma educação inclusiva pautada nas categorias e metodologias derivadas destes modos de compreensão e classificação cai em contradição consigo mesma, por excluir o que haveria de mais fundamental e necessário para sua ação: a suposição de um sujeito do saber. (BRUNETTO, 2008).

Note-se que o uso dos sistemas de classificação da psiquiatria contemporânea abstém-se dessa suposição de saber no sujeito. Na crítica que Olivier-

³² À luz da Psicanálise de orientação lacaniana, *grosso modo*, não podemos falar de comportamentos não-verbais, pois todo ser humano é um ser-falante, um “*parlêtre*”. Deste modo, mesmo comportamentos silenciosos são tomados como produções de linguagem, tendo o valor de uma fala.

Martin (SAMUEL-LAJEUNESSE *et al*, 1989, p. 73-74) dirige ao DSM-III, ele afirma que o modelo sindrômico foi escolhido em detrimento do modelo de doença. Isso significa que a noção de doença foi suprimida por esse manual, com exceção de alguns casos, na medida em “que a prova da etiologia e a do mecanismo patogênico é pós-factual” e nunca interessa ao clínico.

A utilização dos critérios de diagnóstico são demarcações que permitiriam uma homogeneização diagnóstica e a criação de um elemento possível de comunicação entre os clínicos. Todavia, estes critérios são validados mais pelo uso do que pela realidade. A objetivação dos critérios tenta evitar qualquer interferência subjetiva ou interpretação do clínico (OLIVIER-MARTIN *in* SAMUEL-LAJEUNESSE *et al*, 1989). Este posicionamento nos faz inferir que, além da exclusão do sujeito decorrente de tais classificações, exclui-se também qualquer referência à historicidade, de modo que o problema epistemológico apontado por Foucault (2000; 1994) em relação à diferença entre o conceito de doença e de doença mental fica elidido.

Néstor Braunstein (1987), referindo-se à oitava versão do Código Internacional das Doenças, afirma que tudo cabe nesse sistema de classificação, mesmo o que não entra nele. O autor se pergunta sobre a diferença entre doença ou transtorno e o uso destas palavras no CID. Afirma que lá existem coisas da ordem da doença e do transtorno e se questiona sobre o termo “mental”.

Para o referido autor, não podemos definir o conceito de “mental”, que é impalpável, inacessível. A funcionalidade deste termo está no fato de tratar-se de uma palavra da linguagem comum que foi adotada pelo campo médico. Trata-se de um termo pertencente ao arsenal de noções ideológicas, “terreno onde o fenômeno é conhecido. E desconhecido”. (BRAUNSTEIN, 1987, p. 14, tradução nossa).

Surge então a pergunta sobre o que classificam estes sistemas de classificação. A resposta, que não explica nada, seria: os “transtornos mentais”. Afinal, a que se refere este termo mental³³?

Segundo alguns autores (BRAUNSTEIN, 1987; FOUCAULT, 2000; 1999; 1994), a medicina classificatória é a do século XVIII, que precede o método anátomo-clínico e busca isolar as doenças como espécies naturais, incluindo-as num espaço classificatório homogêneo. Esta medicina deriva do modelo de Lineu para a

³³ É interessante ressaltarmos para o leitor a dificuldade de encontrarmos, nos dicionários de psicologia, os conceitos de “mente” ou de “mental” e nos perguntarmos por que, nos dias de hoje e considerando a discussão sobre o sujeito cerebral não se adota a expressão “transtornos cerebrais”?

classificação dos vegetais. Para poder isolar a doença é necessário abstrair o doente, de modo que o olhar do médico atravesse o corpo do paciente para pensar a taxionomia.

O século XIX é o momento da história em que os loucos passam a ser objeto da medicina (BRAUNSTEIN, 1987; FOUCAULT, 1999). A classificação de Kraepelin não criava apenas os objetos aos quais se aplicava, mas “criava uma linguagem, um modo de pensamento e umas regras semiológicas que, por sua vez, criavam a dos psiquiatras como agentes de aplicação do sistema proposto”. (BRAUNSTEIN, 1987, p. 17, tradução nossa).

A classificação atual em psiquiatria é decorrente, na opinião do autor citado logo acima, da classificação de Kraepelin. Braunstein (ibid., p. 17) pergunta-se de onde era possível, no caso de Kraepelin, extrair caracteres que permitissem a passagem da descrição de um quadro individual para a espécie no marco da classificação. Em outras palavras, como era possível fazer a transposição de um quadro individual para a formalização de uma entidade nosográfica universalizável? Afirma, então, que nada permitia realizar esta transposição indivíduo-espécie análoga à botânica. Assim, foi necessário recorrer a um aparelho nocional que estava em seus rudimentos pré-históricos: a psicologia de laboratório de Wundt, que buscava estudar e distinguir as funções mentais.

Sigamos as palavras do autor:

A ela [psicologia de Wundt] se dirigiam os psiquiatras alemães e dela se deriva a atual semiologia psiquiátrica que tende a situar cada indivíduo dentro da espécie mórbida que lhe pertence. Deste solo nocional da velha psicologia das faculdades da alma deriva também o fardo mais pesado que deve sobrelevar a psiquiatria de raiz Kraepeliniana: a falta de confiabilidade. (BRAUNSTEIN, 1987, p. 17-18, tradução nossa).

O modelo classificatório de Kraepelin, além de seguir o da botânica, está também alicerçado sobre o modelo da clínica médica das doenças infecciosas. Isso fica patente quanto à compreensão de que se deve identificar a doença antes do seu pleno desenvolvimento para estabelecer o seu prognóstico. Contudo, a clínica psiquiátrica mantém suas diferenças devido à dificuldade do estabelecimento da etiopatogenia e tenta repetir este mesmo modelo também em relação ao autismo.

Para Braunstein (1987), a materialidade das doenças mentais é simbólica, elas não existiam antes da elaboração de seu conceito. Tal opinião remete-nos imediatamente ao comentário de Maria Cristina Kupfer (2000a, p. 54) que considera o

autismo como “um significante moderno que dá nome a um fenômeno estrutural na constituição do sujeito, nome esse que o representa, porém, dentro de uma particular inflexão do discurso social contemporâneo, e que ao representá-lo, o recria”.

Ademais, a existência de uma sucessão numérica na classificação desses sistemas, além de dar a ilusão de certa continuidade entre as entidades nosográficas, oculta a ruptura desta continuidade. Nisso elide-se o fato de que são misturados e seqüenciados quadros diversos daqueles com uma fisiopatologia e etiopatogenia claros até desajustes sociais e problemas de relacionamento. Sigamos as importantes considerações de Néstor Braunstein (ibid., p. 22-23, tradução nossa):

Passando de um número a outro se passa do terreno da biologia ao da Psicanálise, deste ao terreno jurídico-penal, dali ao sócio-político. [...] Se produz assim um efeito ideológico de apagamento das diferenças que passa despercebido, que é inconsciente, tanto no diagnosticador como no diagnosticado. O psiquiatra é um médico e é a instituição, a corporação o aparelho ideológico que cuida do problema. A classificação é, de sua parte, integrante da classificação Internacional das Doenças. O problema se “medicaliza”, sai do âmbito específico de onde poderia ser cientificamente compreendido. A sanção da OMS, da ONU, aparece promulgando o procedimento aos olhos do psiquiatra.

O que se trata nestas classificações é da demanda feita ao psiquiatra e não das doenças ou dos transtornos mentais. O referido autor tira seu argumento do simples fato de constar nos manuais de então (fim da década de 70) a classificação intitulada “Sem transtorno mental”. Ora, se existe uma classificação para a ausência de transtorno mental é porque não se trata da classificação dos transtornos mentais!

Neste momento, um leitor, já com pouca paciência e simpático às classificações atuais, pode contra-argumentar afirmando que a opinião de Braunstein perde o valor por se referir a uma versão bem anterior à vigente nos dias atuais. Entretanto, podemos afirmar que, tanto no DSM-IV quanto no CID-10 o mesmo raciocínio se aplica e nos remete imediatamente ao que Foucault, no seu seminário sobre os Anormais (2001a), chamou de classificação de todas as condutas, mostrando claramente a disseminação do poder psiquiátrico para campos completamente diferentes como a aprendizagem, a política, religião etc. A título de exemplo, apresentamos os termos que compõem o item do DSM-IV intitulado “Condições adicionais que podem ser foco de atenção clínica” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1994, p. 25):

[...]V65.2 Simulação
 [...] V62.82 Luto
 V62.3 Problema acadêmico
 V62.2 Problema ocupacional
 313.82 Problema de identidade
 V62.89 Problema religioso ou espiritual
 V62.4 Problema de aculturação
 V62.89 Problema de fase da vida.

Trata-se, de fato, não de “transtornos mentais”, mas de “condições adicionais que podem ser foco de atenção clínica”. Mas, o leitor há de convir que tal organização, descrição e classificação nos fazem continuar confundindo-os como transtornos ou como se tivessem alguma linha de continuidade com eles, fazendo parte de um mesmo plano epistemológico.

No caso do autismo e da classificação do CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993, p.227), a referida crítica também se aplica. Basta notarmos que, no grupo dos Transtornos do Desenvolvimento Psicológico³⁴, grande grupo de que os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento³⁵ fazem parte, vemos também a presença de quadros de naturezas diversas como Afasia Adquirida com Epilepsia (Síndrome de Landau-Kleffner), Transtorno do Desenvolvimento das Habilidades Escolares não especificado, Autismo Infantil e Síndrome de Rett³⁶.

Enfim, a classificação psiquiátrica preenche a necessidade de delimitar a jurisdição em que pode atuar o aparelho ideológico da psiquiatria ou da saúde mental. Todos os itens inclusos na classificação serão objetos de discurso e de intervenção dos agentes da produção psiquiátrica. Isto implica, no que concerne à realidade de pessoas autistas, uma intervenção direta da psiquiatria e de seu discurso no campo da educação. Basta considerarmos que, para que um aluno com TID possa participar do Atendimento Educacional Especializado é necessária a apresentação de um laudo formulado por um especialista. Ademais, a forma como algumas categorias nosográficas são estabelecidas ou retiradas da classificação é determinada por vias que não são propriamente clínicas.

Em resumo, considerando o preço pago pela utilização controversa dos diversos critérios diagnósticos de autismo contemporâneo, sua fragilização e ampliação dos critérios, temos indicações importantes a serem observadas no destaque e na banalização do autismo nos dias de hoje. Percebemos que o desenvolvimento histórico destes critérios segue *pari passu* com a história político-institucional especializada,

³⁴ Códigos F80 a F89.

³⁵ Código F84.

³⁶ Códigos F80.3, F81.9, F84.0, F84.2 respectivamente.

recheada de um discurso de vitimização, adquirindo sua vertente mais atual na disputa acerca da neurodiversidade do autismo e dos grupos pró e anticura do autismo. Estes destinos institucionais e ideológicos não podem ser desatrelados de uma permanente oferta de soluções para os problemas instaurados pela própria invenção do autismo, soluções que variam desde intervenções medicamentosas, psicoterápicas e educacionais a criações de movimentos de identidade cultural, todas prontas para o consumo.

Apesar da utilização de palavras de ordem que pregam a inclusão das pessoas com autismo, o uso ideológico das categorias psiquiátricas, a apresentação de métodos específicos ou a criação de comunidades autistas só apontam para um fator diametralmente oposto à lógica de qualquer educação que se pretenda inclusiva: a exclusão radical do sujeito.

4 PSICANÁLISE E AUTISMO: a questão do sujeito no autismo, as indicações freudianas e a inclusão da forclusão

Dizer que há um sujeito não é outra coisa senão dizer que há hipótese. (Jacques Lacan)

A perspectiva psicanalítica do autismo, diferentemente da psiquiátrica e neurobiológica, nos permite abordar o fenômeno por prismas diferentes e que podem fornecer elementos fundamentais a serem pensados na educação especializada. A história da clínica psicanalítica do autismo, apesar de haver contribuído para uma série de mal-entendidos, apresenta, por outro lado, indicações consistentes e claras sobre os problemas envolvidos na temática. Especialmente a psicanálise lacaniana, com suas teorizações acerca da constituição subjetiva, permite-nos, no mínimo, alertar para a dimensão ética implicada na sociabilidade.

A escola apresenta-se como lugar privilegiado de encontro com a dimensão da alteridade na sua dupla significação: Outro simbólico, em que o sujeito capta os significantes que o determinam e constituem, dando-lhe lugar na cultura; e “outro” imaginário, constituinte de sua totalidade narcísica e estruturante de seu corpo enquanto objeto de investimento libidinal privilegiado. Desta maneira, se admitimos que o autismo é caracterizado por manifestações específicas na ordem da linguagem e da sociabilidade, esta teoria se destaca em posição privilegiada para nossa reflexão.

Antes de dissertarmos sobre as questões presentes nas concepções psicanalíticas contemporâneas do autismo, é preciso alertar para o que podemos chamar de estatuto do sintoma da criança na Psicanálise. Compreendendo o que significa falar de sintoma da criança, podemos evitar as mesmas confusões ocorridas na história do autismo e que levaram às afirmações acerca da culpabilização dos pais.

Apesar da atribuição da culpabilização dos pais por parte das teses psicanalíticas pode-se entender que se trata, muito mais, da identificação do imbricamento daquilo que acontece com as crianças e seu correlato no desejo e na fantasia de seus pais. Françoise Dolto (1981, p. 24), no prefácio do livro de Maud Mannoni, *A primeira entrevista em psicanálise*, nos diz que esta culpabilização dos pais é semelhante ao raciocínio expresso na seguinte frase: “Os pais comeram as uvas verdes e por isso os filhos ficaram com os dentes embotados”. Sigamos sua interpretação desta frase:

Esta frase deve, aliás, ser entendida não no sentido de “é culpa dos pais”, ou deste, ou daquele, mas no sentido verídico, que é o de que os pais e os filhos de tenra idade são dinamicamente participantes, indissociados pelas suas ressonâncias libidinais inconscientes. (...) Não existe falha, mas fato. (DOLTO, 1981, p. 24).

Diferentemente do conceito de sintoma na medicina tradicional, a psicanálise compreende, desde Freud, que o sintoma é uma forma de expressão subjetiva, modos de enunciação dos conflitos constituintes de cada sujeito na sua relação com o Outro. Não se trata, nesta teoria, de concebermos um sintoma como o sinal de uma alteração visualizável na ordem dos tecidos ou dos órgãos (FOUCAULT, 1994). Trata-se de um entendimento que é construído no campo da fala e da linguagem, em que o cruzamento da enunciação e do enunciado tem uma função elementar.

A clínica psicanalítica com crianças, no que concerne à hipótese do sujeito, não apresenta, *a rigor*, diferenças em relação à do adulto. Em ambas o que importa é o infantil que está em jogo, ou seja, a dimensão pulsional que fundamenta o sintoma. É esta dimensão pulsional, articulada através de seus representantes psíquicos (ou significantes) que funda o desejo. Desejo que, só sendo possível articulado pela via das palavras, apresenta-se sempre como desejo do Outro. É alienado no discurso do Outro que o sujeito se constitui e pode, enfim, separar-se a partir de seu sintoma.

Na análise com crianças estes sintomas estão diretamente relacionados com o discurso dos pais e com a relação que a criança estabelece com eles. Lacan (2003b, p. 369), em 1969, numa carta a Jenny Aubry, afirma que a criança pode responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar. Assim, o sintoma seria o representante da verdade implicada na relação do casal parental. Nesses casos, apesar de sua complexidade, haveria uma maior possibilidade para as intervenções psicanalíticas. Contudo, quando o sintoma implicado “decorre da subjetividade da mãe”, a situação é bem mais complicada.

Toda criança, desde as indicações de Freud em 1914 (1986g), encarna o narcisismo dos pais. É quando Freud faz a referência ao quadro de Arthur Drummond (1871-1951) *His Majesty the baby*. A criança carrega consigo o peso da missão, sempre fracassada, de realizar os ideais perseguidos pelos seus pais. Tais ideais são conhecidos pelo conceito de ideal do eu. Todavia, justamente por ser ideal, nunca é atingido, embora dirija e afete a vida psíquica de cada pessoa. É em decorrência da frustração em relação aos ideais da fantasia materna que alguns problemas são apresentados à clínica psicanalítica, especialmente no que tange ao autismo.

Nas palavras de Jacques Lacan (2003b, p. 369):

A distância entre a identificação com o ideal do eu e o papel assumido pelo desejo da mãe, quando não tem mediação (aquela que é normalmente assegurada pela função do pai), deixa a criança exposta a todas as capturas fantasísticas. Ela se torna “objeto” da mãe e não mais tem outra função senão a de revelar a verdade desse objeto.

Os destinos da relação do sujeito com o Outro materno, a partir da sua identificação com seus ideais, podem apontar para múltiplas estruturações subjetivas. Lacan, por referir-se à não mediação paterna, nos indica que fala de psicose infantil, e como veremos mais adiante, nos habilita a aplicarmos ao autismo esta citação. A criança, não sendo separada do desejo materno pela função paterna, permanece como objeto de sua fantasia, tendo dificuldades, portanto, em advir como sujeito da castração. Quanto mais a criança representa, na sua relação dual com a mãe, aquilo que falta a esta última, mais ocupa o lugar de encarnação do objeto fantasia desta. Assim sendo, é destituída de palavra por parte deste Outro totalizador. A mãe fala por esta criança, age por ela e responde a todas as demandas que lhe são dirigidas, confundindo, algumas vezes, a função estruturante e simbólica do amor com o puro cuidado das necessidades infantis.

Isto nos remete ao relato que ouvimos de uma mãe de dois autistas quando falava de seu segundo filho. Ao perguntarmos como havia sido o primeiro ano daquela criança, a mãe respondeu que passara os seis primeiros meses apenas cuidando da criança em seu quarto. Foi quando indagamos se ela conversava com seu filho durante este período. Ela respondeu que não, pois sabia que ele não entendia nada.

Este exemplo, extraído de um tempo em que fazíamos entrevistas a fim de estabelecer o diagnóstico de autismo, ilustra o quanto a falta de resposta de uma criança aos apelos da mãe pode implicar uma identificação à posição de puro objeto deste Outro materno absoluto, sem qualquer mediação que possa operar a transformação dessa criança-objeto num sujeito suposto.

A clínica psicanalítica, pois, deduz do discurso do Outro parental os efeitos sobre a criança e suas manifestações. Ponto enigmático onde se entrecruzam as dimensões do desenvolvimento, da constituição subjetiva a partir da linguagem e a insuficiência teórico-conceitual da psiquiatria e da psicanálise dedicadas à infância. Sua pergunta não se reduz a uma tentativa de afirmar que o corpo (e isso inclui o cérebro, obviamente) é afetado pela relação com o mundo e com a linguagem, mas

principalmente, como este corpo, incluindo todos os limites de seu funcionamento, constitui-se como ser de linguagem na sua relação com o Outro. Falar de Psicanálise e autismo, nesse contexto, também é enveredar pelas controvérsias conceituais e clínicas que envolvem a figura do sujeito como uma suposição necessária, mas sem substância.

Vejamos, então, algumas teorizações psicanalíticas sobre o autismo e suas peculiaridades.

Tal como observamos, é inegável que depois da categorização feita por Leo Kanner em 1943, muita confusão tem acontecido e são poucos os pontos de unanimidade. Ainda hoje não encontramos, também na Psicanálise, consenso sobre o assunto (ABRAMOVITCH, 2001; CAMPANÁRIO, 2008; HOCHMANN, 2009a; ROCHA, 2003; ROY, 2009). Mas, de qualquer modo, procuremos um ponto de partida para uma melhor formulação de diversas perguntas relativas ao campo psicanalítico, tão criticado e tão fundamental na determinação de todas as controvérsias.

O chamado mutismo marcante em grande parte destas pessoas causa-nos desconcerto e desorientação. Sua ecolalia, quando existente, remete-nos a uma ausência de endereçamento quase lembrando a “reprodução de um gravador”. Como poderíamos pensar, à luz da Psicanálise, um sujeito que articula palavras sem a participação da alteridade que determina esta articulação? Eis um problema que insistentemente se apresenta aos psicanalistas de diversas gerações. A literatura psicanalítica, especialmente autores lacanianos, vagueia numa complicada discussão sobre a existência de um sujeito no autismo (CAMPANÁRIO, 2008; FURTADO, 2009; 2006;).

Neste ponto, não ignorar a resistência de Freud em formalizar uma categoria de “sujeito” na Psicanálise pelo risco de afastar-se do campo da ciência e aproximar-se da Filosofia. Para Assoun (1996, p. 258), “é somente no campo da filosofia que o conceito poderia receber sua fundação propriamente dita”. Freud, segundo o referido autor (1978), apesar de sua ambivalência, manteve até o fim da vida o cuidado de não fragilizar e confundir os pilares epistemológicos da Psicanálise com qualquer confusão de seus conceitos com a filosofia, inclusive “qualquer teoria diretamente oriunda do *Cogito*”. (LACAN, 1998, p. 96).

Todavia, lembrando o pragmatismo que Paul-Laurent Assoun (1996; 1983) atribui a Freud, apesar dos impasses teórico-epistemológicos que a clínica do autismo coloca para a conceituação de sujeito na Psicanálise, verifica-se que, ao lidarmos com os ditos autistas, é essencial a suposição de que ali há um saber e um sujeito. Toda operação clínica e educacional depende dessa suposição. E, ainda: mesmo que não

falem, na medida em que são falados pelo Outro podem ser considerados como sujeitos. (SOLER, 2007).

Segundo Katan-Beaufils (2000), “o autista, por mais mudo que seja, está na linguagem sem ter entrado no discurso”. Essa frase, consoante com a opinião de Soler (2009), permite pensar melhor o que podemos entender com a expressão ‘verboso’ que Lacan utiliza, referindo-se aos autistas. O que cotidianamente se observa no trabalho com essas pessoas, é que o dito autista não é totalmente incapaz de produzir algo que seja ‘linguageiro’. Seu impasse está naquilo que chamamos de significação e é, portanto, na dificuldade de instauração do campo do Outro³⁷ que nos situamos e que vários autores vêm escrevendo e trabalhando. Devemos entender, neste caso, o termo discurso³⁸ como laço social, modo de tratamento da linguagem que obedece a certas leis combinatórias que estruturam diversos modos de posicionamento do sujeito na sua relação com a alteridade. “Estar fora do discurso” deve ser entendido como a resistência do sujeito a se posicionar segundo algumas normas que regulam os laços sociais. (LACAN, 1992).

Kupfer (2001) afirma que uma falha na função materna seria aquilo que marca um autista. A impossibilidade de dar continuidade à constituição do sujeito, ou melhor, de se colocar eficientemente um saber para fazer uma operação de significação aos sons da criança, pode produzir um quadro no qual a insistência das manifestações primordiais da criança sejam tão difíceis de compreender que nenhuma interação seja possível. Em decorrência disso, temos o que é chamado de padrão repetitivo de atividades, e as ecolalias. Em outros termos, se existe uma falha na função materna (que é responsável pela introdução da criança no campo da linguagem) e esta falha impede o sujeito de se constituir, temos, portanto, um não-sujeito no autismo, ou como preferem utilizar atualmente alguns psicanalistas, um sujeito em constituição, ou uma psicose não decidida. (CAMPANÁRIO, 2008; JERUSALINSKY, 2007; KUPFER e LERNER, 2008).

³⁷ De acordo com a teoria lacaniana, o campo do Outro corresponde ao campo da linguagem de onde recebemos esta estrutura e de onde é determinado nosso discurso. É do grande “tesouro da linguagem” que recebemos as palavras que constituem nossa subjetividade e nossa fala. (DOR, 1992).

³⁸ A noção de discurso, em Lacan, vai variar no decorrer de seu ensino. No início de sua obra, a noção de discurso equivalia à de fala (QUINET, 2006). Todavia, no seminário em questão, Lacan (1992, p. 10-11) definirá o discurso como uma “estrutura necessária que ultrapassa em muito a palavra”, sendo esta “sempre mais ou menos ocasional”. Lacan afirma que prefere “um discurso sem palavras”. Segundo ele, o discurso pode subsistir sem palavras através de certas *relações fundamentais*, isto é, através de certos laços sociais. Mas estas relações fundamentais não poderiam ser mantidas sem a linguagem.

No autismo, para Laznik (2004), a alienação necessária para que as primeiras inscrições psíquicas no sujeito se produzissem não acontece a contento. A indiferenciação entre o sujeito e os objetos permanece de forma tão radical que a separação necessária para constituir os campos do sujeito e do Outro parece impossível. É exatamente onde alguns analistas têm tentado intervir na forma de prevenção dos distúrbios do desenvolvimento.

Já Abramovitch (2001), seguindo um trabalho de Colette Soler (2007) publicado inicialmente no início dos anos 1980, afirma que se trata de uma parada na entrada, na borda da operação de alienação-separação que é constitutiva para todo sujeito.

Esta última autora, Colette Soler, em um texto recente, publicado em 2009, se pergunta o que caracterizaria os sujeitos autistas. Antes de tudo, chama a atenção para o fato de que se refere às crianças autistas e não ao sentido que o autismo tomou na atualidade³⁹. Ela afirma que os autistas não deliram, mas possuem problemas de linguagem, ou seja, problemas em relação ao semelhante e, ademais, sobretudo, problemas de ordem pulsional. Para aqueles que seguem o ensino de Lacan, deve-se entender que os problemas de ordem pulsional significam problemas na relação com o Outro que determina a ordem das pulsões, a passagem da pulsão oral para pulsão anal por uma virada na demanda e a colocação em marcha das pulsões escópica e invocante pela emergência de seu desejo. (SOLER, 2009, p. 195-196).

Ao fazer referência ao célebre caso Joe, de Bruno Bethelheim (1987), publicado em *A Fortaleza Vazia*, Colette Soler afirma que a utilização de uma máquina por parte de Joe, como objeto autístico que lhe ajudava a dominar suas funções corporais, é um exemplo de que a “máquina do discurso”, ao invés de ser incorporada, funcionava a partir do exterior. Essa máquina de Joe, que exercia uma função organizadora das funções corporais a partir do lado de fora, representa o discurso que regula o gozo originando-se em um mecanismo exterior, encontrando uma suplência no registro do Real⁴⁰.

³⁹ Ou seja, refere-se aos quadros de autismo infantil e não aos sujeitos que são chamados de autistas de alto-funcionamento ou classificados com Transtorno de Asperger. Portanto, a autora refere-se aos sujeitos que apresentam comportamentos mais fechados, isolados e desorganizados.

⁴⁰ O registro do Real, em conjunto com o Simbólico e o Imaginário, compõe o conhecido nó borromeano que ilustra a constituição do sujeito a partir do ensino de Jacques Lacan. Especificamente, o Real é entendido como o resto da operação simbólica, da articulação entre os significantes, e é impossível de ser dito. Esta dimensão real corresponde à pulsão enquanto impossível de ser satisfeita completamente, de ser apreendida pela linguagem em sua totalidade e, ao mesmo tempo, mobilizando e originando toda a dinâmica anímica. O Real, por assim dizer, presentifica, portanto, aquilo que da pulsão não é realizável,

A partir deste exemplo clínico e de outro caso extraído de Margareth Mahler (*apud* Soler, 2009), a autora, numa leitura da teoria lacaniana do nó borromeano, sustenta que o corpo de outra pessoa, tal como a máquina de Joe, também pode servir de suporte para o discurso, para as palavras. Tanto o corpo de outra pessoa, como algumas palavras podem operar o mesmo efeito. “Eles operam separadamente, no Real, por falta da incorporação que produziria uma subtração dinamizante”. (SOLER, 2009, p. 196).

Fazendo referência ao conceito lacaniano de inconsciente real e à teoria lacaniana do nó, Soler (2009, p. 144) afirma que a compulsão corporal do esquizofrênico não convoca outro corpo. Ela chama estes tipos de sintomas que não convocam a alteridade de “sintomas autistas”, apesar de não se reduzirem apenas aos quadros clínicos que ora referimos. Estes “sintomas autistas” excluem o laço social, são fechados em um gozo que não faz referência à alteridade da norma fálica. Tais sintomas distinguem-se dos sintomas “socializantes”, que permitem, nem que seja minimamente, o estabelecimento de laço social e se enlaçam ao Imaginário e ao Simbólico do parceiro. Estes últimos, por seu enodamento com os referidos registros, são chamados pela autora de “sintomas borromeanos”.

Em resumo, consoante Colette Soler (2009), mesmo em sujeitos não estruturados na psicose, ou seja, *em quaisquer outros sujeitos*, podemos encontrar modos de gozo⁴¹ que dispensam o laço social, portanto, um *gozo autista* que pode ser comum a qualquer pessoa. Além dos fenômenos corporais dos esquizofrênicos, teríamos como exemplos o gozo fumante de Freud e o tratamento, a torção, que James Joyce dá à língua em sua obra *Finnegans Wake*. Os autistas, não estando no laço social, mas estando na linguagem, podem utilizar do corpo do semelhante ou de um objeto

uma subtração de gozo que é consequência da relação com a linguagem. É justamente esta subtração de gozo, de satisfação pulsional, que dinamiza o psiquismo. É a dimensão do Real que, em todo sujeito, faz obstáculo a todo tipo de ambição normalizadora. Nos termos freudianos, esta dimensão do Real, dimensão do ingovernável da realidade pulsional, justifica a afirmação de que governar, educar e psicanalisar são ofícios impossíveis. A dimensão limite da figura do monstro humano, anunciado por Foucault em seu seminário sobre *Os Anormais* pode também ser tomada como uma forma de retorno do Real que resiste à toda captação pelo saber.

⁴¹ O termo gozo refere-se a um complexo conceito psicanalítico criado e aprimorado por Lacan no decorrer de seu ensino. A palavra gozo (*juissance*), além de satisfação sexual, remete ao sentido jurídico de gozo dos bens. Deste modo, salienta-se a dimensão de satisfação pulsional que se tem com o sintoma, segundo o ponto de vista psicanalítico. Utiliza-se também o termo para designar a situação paradoxal e masoquista, normalmente ilustrada pela neurose, de satisfazer-se com o próprio sofrimento (BRAUNSTEIN, 2007; VALAS, 2001). Trata-se de um conceito que apresenta, em detrimento do que afirma Joel Birman (2000), a importância da dimensão da economia psíquica no ensino de Lacan. Este psicanalista (LACAN, 1992, p. 77), por sua vez, sugeriu que o campo do gozo fosse chamado de Campo Lacaniano.

exterior como mecanismos que permitem fazer suplência à incorporação significativa que não se processou de acordo com a lógica edipiana, lógica fálica.

A opinião de Laznik-Penot (1991), diferente da opinião de Soler (2009) e de Quinet (2006), é de que o autismo não é uma psicose e que está situado num tempo lógico anterior ao estágio do espelho. Em decorrência de suas pesquisas, a autora chega à elaboração de uma falha na função do olhar do Outro materno que impossibilita a constituição da imagem originária do sujeito, o que resultaria na não instauração da relação especular necessária para o estabelecimento da relação simbólica fundamental de ausência/presença. Essa falha fundamental da presença original do Outro tem como consequência a impossibilidade da instauração do tempo constitutivo do imaginário através da relação especular com o Outro. Fato que redundaria necessariamente numa falha na montagem pulsional do autista, expresso na desorganização corporal destas pessoas. (LAZNIK, 2004).

Neste sentido, afirmando a inexistência de Outro no autismo, vejamos, também, a opinião de Aderbal Waltemberg Silva (2003, p. 28):

Trata-se, portanto, do fracasso absoluto do Simbólico. O autista assim, puro Um sem Outro interpretante, reduz-se a ser um objeto qualquer dentre outros, reais, que podem invadi-lo, trespassá-lo ou a ele estar misturados, e seus orifícios aspirá-lo (sic). Terror absoluto que está sempre a ameaçá-lo. Resta-lhe ficar em sua cápsula e mudo, ou tentar destruir o seu entorno, enfurecido.

Embora tenham sido desenvolvidas técnicas de diagnóstico precoce, as consequências últimas das afirmações de Marie-Christine Laznik-Penot levam-nos a uma articulação, no mínimo, intrigante: pode-se ter uma prevenção do autismo!⁴² Questionamo-nos imediatamente: como pode ocorrer essa prevenção já que, na Psicanálise, apenas temos garantia da eficácia ou não dessa função do olhar em um tempo retroativo? A lógica da Psicanálise implica uma temporalidade que não segue uma lógica linear, mas a lógica *a posteriori* própria ao funcionamento do inconsciente.

Isabela Campanário (2008), ao discutir essa questão da prevenção em Psicanálise, e orientada por Laznik — que desmente algumas de suas teses anteriores sem afirmar uma nova teoria —, prefere adotar a compreensão de que prevenir seria atender a quem precisa, seguindo a posição de Françoise Dolto (*apud* CAMPANÁRIO, 2008). Entretanto, apesar da controvérsia, parece ser consenso que a intervenção

⁴² Conclusão a que a genética também está querendo chegar e que é combatida pelos adeptos do movimento da neurodiversidade. (ORTEGA, 2009).

precoce no autismo traz maiores e permanentes benefícios. (KUPFER e LERNER, 2009; LAZNIK-PENOT, 1991).

Laznik-Penot (1997), ao referir-se à frase ecológica do autista, afirma que para que a criança possa, retrospectivamente, reconhecer-se como sujeito do enunciado que acaba de proferir, é preciso que o Outro real se constitua como lugar de endereçamento daquilo que resolve, a partir de então, ouvir como uma mensagem. Cabe ao analista ocupar este lugar e antecipar um sujeito por vir. Ora, mas o desejo de constituir um sujeito não é o mesmo desejo do educador?!

Consideramos, seguindo as indicações de Paul-Laurent Assoun (2007, 2003), que o trabalho com um “sujeito por vir”, ou um “sujeito em constituição” é o ponto de cruzamento da Psicanálise com a Educação. Ponto no qual se impõe uma polêmica epistemológica que pode ser traduzida na seguinte pergunta: trata-se de educação ou psicanálise, quando lidamos com pessoas autistas ou quadros psicóticos muito precoces?⁴³

A discutível relação do autista com linguagem e sua suposta não alienação podem ser questionadas através de dois exemplos provenientes de nossa vivência profissional com pessoas autistas e seus familiares.

O primeiro exemplo nos foi relatado pelos familiares de um autista com quem, na época, mantínhamos relações próximas de amizade. Tratava-se de um rapaz (que chamaremos de Paulo), com cerca de 20 anos, que não falava e o assunto da conversa familiar era justamente as suas primeiras manifestações vocálicas. O rapaz vivia com a mãe, o padrasto (segundo marido da mãe) e outros irmãos. Sua casa era muito festiva e sempre recebiam convidados. Em uma destas festividades, um dos convidados era o pai biológico de Paulo. A mãe com bastante alegria e indiscrição diz a todos que Paulo estava aprendendo a falar e chamou o seu padrasto de “pai”. Após dizer isso, percebeu a gafe que cometera com relação ao seu ex-marido. Todavia, Paulo, que passou todo o tempo a perambular no ambiente da conversa, com sua suposta “hiperatividade”, deu uma volta na mesa, colocou a mão no ombro de seu pai e laconicamente lançou: “Pai!”. Obviamente, este ato não foi ignorado nem deixou de ser recebido com bastante emoção, principalmente por seu pai biológico.

⁴³ Cabe lembrar a criação do termo “Educação Terapêutica” (KUPFER, 2000a) e a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos para o Desenvolvimento Infantil (KUPFER e LERNER, 2008) que implicam esta relação íntima da Psicanálise com o campo da Educação.

Outro curioso episódio nos dá um bom exemplo de uma espécie de “enunciação autista” que também diz muitas coisas. Desta vez, participamos da cena que envolvia um autista de alto-funcionamento que desenvolveu, como sua ilha de competência, habilidades musicais. Como Pedro (assim vamos chamá-lo) sempre relacionava tudo com a música, é em torno desta temática que o episódio se desenrola. Certo dia, em companhia de outro profissional, estávamos na varanda de entrada da casa onde funcionava a instituição que trabalhávamos. Eis que apareceu um visitante que era anão. Imediatamente, Pedro, na frente do visitante, afirma: “Anão!” Aí, começa a cantarolar em voz alta a música do conto dos sete anões: “Eu vou, eu vou, pra casa, agora, eu vou...”. Desconcertados, depois que o visitante entra na casa, conversamos com Pedro e dissemos que aquilo era uma indiscrição, que evitasse fazer aquele tipo de comentário. Todavia, logo em seguida, o visitante anão volta e Pedro dispara a seguinte canção de Nelson Ned⁴⁴: “Mas tudo passa, tudo passará...”, mostrando, metaforicamente, suas desculpas através da letra da música. Assim, percebemos, claramente, uma formação de compromisso produzida por sua “enunciação autista”.

Vários são os exemplos bem ilustrativos que podem contribuir para a afirmação de que o autista não estaria fora da linguagem. Concordamos com Lacan quando diz que os autistas são verbosos e com Fúlvio Rocha (2003) quando reconhece que não podemos falar de uma inexistência de relação com o Outro. A questão que se repete numa abordagem superficial do autismo é: haveria realmente uma incapacidade absoluta desses sujeitos de compartilharem do mundo da linguagem? Claro está que eles têm enormes dificuldades para dialetizarem os significantes que lhes são fornecidos pelo Outro, mas não cremos seja de todo impossível que algo nesse sentido possa ser feito. Os dois exemplos dados, principalmente o segundo, mostram-nos que há um uso muito particular da linguagem. Afirmando este posicionamento, concordamos com Freud (1986a) e com Antonio Quinet (2006) que consideram o investimento da palavra, da representação da palavra e de suas concatenações como a primeira tentativa de “recuperação”⁴⁵.

Isto significa que a fala, ainda que bizarra, maneirista e neológica, pode ser psicanaliticamente considerada uma tentativa de cura, pois é um meio de o sujeito tentar recuperar o objeto, procurando assim estabelecer um laço significativo com os objetos do mundo. (QUINET, 2006, p. 80).

⁴⁴ Cantor brasileiro que também sofre de nanismo.

⁴⁵ Podemos entender aqui, “recuperação” como uma busca de estabilizar-se em relação às exigências implicadas pelo laço social.

Alfredo Jerusalinsky (*apud* KUPFER, 2000b) propõe que o autismo seja considerado como uma quarta estrutura clínica diferenciada da psicose, neurose e perversão. Para o autor, ao contrário do que pensam Colette Soler (2007) e outros estudiosos (LACAN; 1991; NOMINÉ, 2001; QUINET, 2006; SOLER, 2009), não haveria identidade de estrutura entre psicose e autismo. Em um caso, segundo ele, o mecanismo constitucional da estrutura psíquica é a foraclusão⁴⁶ e no outro se trata de exclusão. Jerusalinsky não considera a exclusão como um caso particular da foraclusão, pois “a diferença entre foraclusão e exclusão consistiria em que, no caso da foraclusão, se produz uma inscrição do sujeito numa posição tal que esta inscrição não pode ter consequências na função significante. No caso da exclusão *não haveria inscrição do sujeito*; no lugar onde se deveria encontrar a inscrição, encontra-se o Real, ou seja, a ausência de inscrição. Para ele, esta diferença radical de estrutura conduz a efeitos clínicos que podem ser observados. Trocando em miúdos, se não há inscrição do sujeito na função simbólica, também não há sujeito.

Maleval (2009) e Druel-Salmane (2009) concordam que as pessoas ditas autistas mantêm uma relação específica com o Outro. Estes autores não acreditam que se trata de uma forma de deficiência, mas uma posição subjetiva que tenta amenizar a angústia decorrente da relação com a alteridade invasiva⁴⁷. Para estes autores, sintomas como a construção de duplos, a relação com os objetos autísticos e os fenômenos de linguagem (por exemplo, as ecolalias) são tomados como formas de proteção contra o gozo. Para os autistas, a invasão estaria situada além do campo da demanda e do desejo, além do apelo ao Outro e do que sempre permanece insatisfeito em relação a este apelo. É a própria presença do Outro que é vivida como excesso, principalmente do lado da voz e do olhar. Eles se protegem da invasão do Outro quanto ao gozo escópico e vocativo. Tais mecanismos de proteção podem ser facilmente observados em inúmeras características como, por exemplo, através das modulações estereotipadas da voz

⁴⁶ A foraclusão do Nome-do-Pai é o mecanismo estrutural responsável pela psicose. Sobre este conceito remetemos o leitor verbete Foraclusão no *Dicionário de Psicanálise* de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1998).

⁴⁷ Deve-se perceber aqui alguma proximidade com a opinião daqueles que pregam a neurodiversidade do autismo. Todavia, estes últimos rechaçam qualquer opinião psicanalítica. Ademais, esta compreensão de Maleval não exclui os fatores biológicos implicados no autismo. A rigor, os fatores implicados em qualquer determinação biológica dos comportamentos não são objetos da Psicanálise, pois esta se pergunta sobre o modo como o sujeito opera com os limites que seu próprio corpo impõe na sua relação conflituosa com o mundo. Deste modo, a atribuição à Psicanálise de uma explicação “psicogênica” do autismo apresenta-se hoje como um reducionismo ainda maior e mais preconceituoso. A crítica realizada a uma teoria deve ser feita a partir do interior de seu campo conceitual e de intervenção e não de fora dele.

(quando “repetem como papagaios”, sem se colocarem como sujeitos da enunciação) e a fuga em relação ao olhar.

Nossa experiência com pessoas autistas nos permite ilustrar como as dimensões da voz e do olhar são importantes quando lidamos com estas pessoas. Por exemplo, na época em que, na instituição que trabalhávamos, o acompanhamento dos “alunos” era realizado individualmente por um tipo de profissional que chamávamos “agente terapêutico”⁴⁸, percebíamos que alguns destes profissionais conseguiam manter melhor relação com os autistas que acompanhavam. Logo notávamos que o agente terapêutico sempre utilizava um modo específico de falar, sem muitas informações e sem alterações de entonação, quase “imitando” o modo de falar dos autistas. Ao pedir para que o aluno realizasse suas tarefas, sempre utilizava frases objetivas, gentis e sem muita emoção. Não surpreendentemente, muitos de nós passamos a entender porque alguns autistas só conseguiam estabelecer relações com alguns “agentes” específicos, justamente aqueles que, pela voz, subtraíam a dimensão invasiva que a modulação da voz permite ao sujeito da enunciação.

Infelizmente, este modo de tratamento individualizado tornou-se muito caro e a direção da instituição, coincidentemente, também passou a entender que não seria interessante que os alunos se “fixassem” a apenas um profissional, esquecendo, assim, que aquela poderia ser uma via importante de trabalho.

Outro engraçado e ilustrativo exemplo, desta vez envolvendo dimensão do olhar, foi um episódio em que fomos protagonistas. Certa tarde, um dos adolescentes autistas que freqüentava a instituição parou na nossa frente e ficou olhando para nós e sorrindo. Ele nos olhava fixamente nos olhos. Fomos tomados de satisfação, pois entendíamos esse fato como um sinal de desenvolvimento. Após algumas brincadeiras e gracejos, saímos da posição de satisfação narcísica da captação do olhar de um autista e adotamos certa desconfiança em relação a este fato inusitado. Então, quando tiramos os óculos, o adolescente saiu imediatamente e logo percebemos que ele estava rejubilando-se com o reflexo na lente dos óculos e que o gozo escópico que estava em jogo não era do rapaz, mas nosso. Era um gozo que, como sugeriu Soler (2009), dispensava o laço social, um gozo autista.

⁴⁸ Na época, por volta de 1997, a instituição adotava um modo de trabalho inspirado na teoria do Psicodrama, de Jacob Levi Moreno (1889-1974), e o “agente terapêutico” cumpria uma função de “ego auxiliar”, em outras palavras, de duplo para o autista. Para cada pessoa autista tínhamos um agente terapêutico e para cada grupo de agentes tínhamos os seus coordenadores (função esta que chagamos a ocupar).

Quanto à educação e ao tratamento, estabelecer o laço social dessas pessoas através de instituições especializadas traz grande benefício, de acordo com a opinião de Kupfer (2000a). Mas restringir o atendimento apenas a autistas provoca uma corrida desenfreada para o congelamento desses quadros e produção de sintomas associados em outras patologias. Na contramão daqueles que sustentam o benefício mútuo entre as crianças propiciado pela inclusão, Jerussalinsky (2007) opina que a escolarização e a inclusão de pessoas autistas e psicóticas infantis são necessárias e importantes, contudo, devem-se observar alguns casos em que pode haver consequências para outras crianças, como, por exemplo, crianças neuróticas identificarem-se com os traços autistas.

Maleval (2009, p. 315) sustenta a afirmação que os métodos especializados na educação de autistas (na sua maioria, comportamentais) não são suficientes e eficientes para o desenvolvimento destes sujeitos. Estes métodos não estão de acordo com uma suposição de saber nos autistas. Tais metodologias consideram que, na abordagem do autismo, trata-se, antes de tudo, de transmitir um saber que de estes sujeitos não estariam munidos. Este autor afirma ainda que o dispositivo analítico estrito também não convém para o tratamento destas pessoas. Seria preciso, antes de qualquer coisa, se fazer dócil às invenções próprias dos autistas antes de prescrever métodos estatisticamente formatados. Sigamos as interessantes palavras de Maleval (2009, p. 328, tradução nossa) que contradizem qualquer opinião generalizante que os psicanalistas pretendem curar o autismo:

... quando o sujeito autista é colocado em condições onde suas invenções e suas ilhas de competência são valorizadas, e não tomadas como obstáculos ao seu desenvolvimento, quando a escolha de seus duplos e de seus objetos é respeitada, torna-se possível para ele, não sair do autismo, mas de seu mundo imutável e seguro, o que lhe abre um acesso à vida social. Somente então pode advir uma mutação fazendo do autista um sujeito responsável e assumindo seu devir.

Como é sabido (ROCHA, 2003), existem metodologias direcionadas a autistas e pessoas com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento que seguem rotinas rígidas, procuram por um ambiente controlado com o mínimo de estímulos e quase ausência de interação simbólica entre o educador e o aluno. Os resultados práticos desses métodos que excluem a palavra não atingem apenas os alunos.

Nossa experiência de trabalho nos permite afirmar que os educadores também respondem a esse silêncio com seu mal-estar. Reações inúmeras, tanto

individuais como coletivas, são desencadeadas em decorrência das dificuldades do trabalho primordialmente privado das palavras. Era comum, em nossa experiência profissional, por exemplo, percebermos os profissionais imitando e repetindo em diversos outros espaços as vocalizações de seus alunos e seus maneirismos. Tais identificações com estes traços, normalmente, manifestavam-se quando algo dava errado. Como na época também estudávamos a teoria da psicopatologia do trabalho de Christophe Dejours (1992), logo percebemos as relações com o que este autor chama de “estratégias defensivas” contra o sofrimento no trabalho, mas infelizmente não tivemos oportunidade de formar uma opinião mais segura sobre este fato.

Os psicanalistas não têm se isentado destas discussões acerca da lida com pessoas autistas e salientam a importância do registro do significante, da linguagem, inserindo-se nos espaços possíveis de trabalho, levando os benefícios que a ética analítica propicia à sociedade. Para alguns psicanalistas (HOCHMANN, 2009a, JERUSALINSKY, 2007; KUPFER 2000a; MALEVAL, 2009; PETRI, 2003), além da clínica propriamente dita, o trabalho institucional perpassado pela ética da Psicanálise é um passo importante para que se estabeleçam possibilidades de tratamento, educação e pesquisa, criando saídas que possam evitar que essas pessoas e suas famílias paguem ainda mais caro por sua diferença. Deste modo, também justificam a existência de suas instituições.

Frente à pluralidade de posicionamentos teóricos relativos à Psicanálise, principalmente dos lacanianos, propomos voltar ao próprio texto de Freud e de Lacan para extrairmos, de suas breves passagens, reflexões importantes para o afinamento do discurso psicanalítico e suas possíveis contribuições para o campo da educação com pessoas autistas. Veremos que, especificamente com Freud e Lacan, como antecipamos numa nota de rodapé várias páginas acima, a suposição do sujeito é colocada como indispensável para um trabalho possível com pessoas autistas, bem como para a compreensão do fenômeno.

4.1 Os comentários de Jacques Lacan sobre os ditos autistas

Após um passeio na literatura psicanalítica especializada em autismo percebemos a dificuldade de encontrarmos consenso, assim como acontece em outros diversos ramos do saber como a educação, a psicologia, a medicina, etc. Já faz algum tempo somos instigados por posicionamentos teóricos que afirmam uma não existência

de sujeito no autismo e/ou que não poderíamos falar da dimensão da alteridade nestas situações. Seja como paradigma do aparelho psíquico (BERLINK, 1996), seja como psicose não-decida (CAMPANÁRIO, 2008; KUPFER, 2008), seja como a-estrutura ou como uma quarta estrutura (ABRAMOVITCH, 2001), percebemos que tais compreensões se aproximam daquilo que Foucault (2001) chamou de anormal e que permite uma psiquiatrização da infância e de todas as condutas, dando argumento para a existência de instituições especializadas no atendimento destas pessoas, e desta forma promovendo, ao contrário do que dizem, ainda mais exclusão, ou melhor, lugares autistas para autistas.

Graças a esta polêmica e na tentativa de resgatar uma possível contribuição de Freud e Lacan à temática, propomos seguir estes psicanalistas, quase linha por linha, situando seu pensamento, para poder extrair algumas indicações um pouco mais objetivas que ajudem a esclarecer parte desta confusão conceitual e ideológica. Ademais, se os autores referidos nas últimas páginas se dizem “lacanianos”, é coerente com o ensino de Lacan retomar os fundamentos da teoria em Freud. Entretanto, este retorno ao texto de Freud e ao ensino de Lacan não impede que a clínica possa fazer a teoria trabalhar e ser reformulada a partir de seus fatos.

Faremos um percurso inverso. Partiremos dos comentários de Jacques Lacan sobre o autismo e chegaremos ao início da polêmica entre Freud e Bleuler. Partiremos, então, de pontos mais atuais para realizar um retorno à aposta de Freud em seus conceitos fundamentais para a clínica e para a teoria psicanalíticas: o inconsciente e a vida pulsional. A escolha da inversão deste percurso se justifica não só pela importância das indicações de Lacan quanto à questão, mas porque este autor também nos deixa pistas a serem rastreadas em Freud.

Iniciemos, então, com uma das referências mais conhecidas pelos lacanianos estudiosos do autismo, onde Lacan reconhece que está falando dos “ditos autistas”: a *Conferência de Genebra sobre o Sintoma*. (LACAN, 1991).

O comentário situa-se num trecho em que ele se dedica a responder as perguntas do público. Naquele momento as perguntas tomavam o caminho da temática sobre o fato de que as crianças recebem da mãe a ordem da linguagem e que para que isso aconteça seria preciso que essas crianças, antes de tudo, escutassem suas mães. Lacan é, então, perguntado sobre o que faz com que a criança seja receptiva ao que a mãe lhe ensina, se haveria algo imanente na criança que a tornaria apta a receber do Outro a dimensão da linguagem. Observemos, aqui, o quanto esta pergunta é próxima

dos fatos relativos ao desenvolvimento dos autistas, que, aparentemente, tanto resistem em receber a dimensão da linguagem no início de sua vida.

Lacan afirma que o homem é essencialmente um ser falante. O fato de que deve também ser capaz de escutar faz parte da palavra. Que a ressonância desta é constitucional. O fato de alguém estar em análise é a prova de que escutou algo. Neste momento, então, Lacan (1991, p. 133-134, tradução nossa) afirma algo muito interessante no que concerne à nossa temática: “O senhor me dirá que há gente que talvez só escute o barulho, isto é, que tudo ao seu redor murmura”. Imediatamente seu interlocutor afirma que pensava justamente nos autistas.

Lacan diz que o próprio nome “autista” significa que eles escutam a si mesmos e escutam muitas coisas. Tal fato remete à alucinação que tem sempre um caráter “mais ou menos vocal”. Para ele, mesmo que os autistas não escutem vozes, eles podem articular muitas coisas. E se articulam muitas coisas é porque as escutaram em algum lugar. Trata-se de descobrir onde eles as escutaram.

É surpreendente perceber Lacan afirmando que os autistas não escutam vozes e, ao mesmo tempo, evocar o problema da alucinação vocal, no discurso psiquiátrico, tão comumente atribuído à psicose. Para Maleval (2009, p. 221), este é um sinal de que Lacan estava se questionando sobre a especificidade em uma disfunção da pulsão invocante. Ademais, falar de alucinação auditiva na psicose, para Lacan (1988), significa falar de alucinação verbal, dos fenômenos relativos à linguagem.

Esta precisão clínica de Lacan, encontrada em seu seminário sobre *As Psicoses* (1988), nos permite deduzir que a presença de alucinação e delírio, tal como nos indica as leituras do DSM-IV, não é suficiente para admitirmos um diagnóstico de psicose. Esta discussão toma todo o seu sentido em relação ao autismo quando consideramos a seguinte citação:

Uma das razões maiores pelas quais os [autores] anglo-saxões se recusam, hoje, a considerar o autismo como uma psicose repousa sobre a tese segundo a qual não encontramos nem alucinação nem delírio. Não identificando a psicose a partir de critérios descritivos e sumários do DSM, mas a partir de signos discretos (fenômenos de linguagem, deslocalização do gozo, problemas da imagem do corpo, etc.), sabe-se que a maior parte dos clínicos franceses e psicanalistas lacanianos é mais hesitante sobre esta questão: a estrutura psicótica pode ser independente de problemas psiquiátricos manifestos. O que não torna menos importante saber se seu modo de funcionamento favorece o surgimento de fenômenos alucinatórios. (MALEVAL, 2009, p. 223, tradução nossa).

Quando o interlocutor de Lacan afirma que os autistas parecem não escutar o que dizemos, que eles permanecem fechados em si, Lacan chama a atenção de que aí se trata de uma coisa completamente diferente. Diz, então: “Não chegam a escutar o que você tem a lhes dizer enquanto você se ocupa deles”. (LACAN, 1991, p. 134). Em outras palavras, os autistas parecem não escutar o que dizemos a eles na medida em que estamos diretamente ocupados em nos fazer entender e escutar por eles. Isto é, quando ocupamos o lugar deste Outro invasivo que tenta inscrever seus sentidos e sua linguagem a todo custo, impondo ao sujeito autista uma alienação no discurso deste Outro. Seria justamente a esta invasão por parte do Outro que eles resistem, mas esta resistência não significa que não escutam e que não sejam “verbosos”.

Diante da questão sobre uma capacidade inata do homem para receber a estrutura simbólica, Lacan afirma que tudo que havia dito implicava tal compreensão. Finalmente profere as afirmações que são muito discutidas quanto à temática do autismo:

Trata-se de saber por que há algo no autista, ou no *chamado esquizofrênico*, que se *congela*, poder-se-ia dizer. Mas você não pode dizer que ele não fala. Que você tenha dificuldade para escutá-lo, para dar seu alcance ao que dizem, não impede que se trate, finalmente, de personagens bastante *verbosos*. (LACAN, 1991, p. 134-135, tradução e destaque nossos).

Os termos destacados da citação acima merecem algumas observações mais cuidadosas.

Quando Lacan se refere ao *chamado esquizofrênico* ele está fazendo uma referência implícita ao posicionamento de Freud quanto à compreensão clínica e conceitual da esquizofrenia e do termo autismo, ponto que abordaremos logo adiante.

Ao utilizar o termo “*congelamento*”, entendemos que Lacan refere-se a um modo específico de relação com a linguagem que seria peculiar a estes sujeitos e que não é comum nos neuróticos. Indica que esta relação com a linguagem se estabelece em um ponto anterior ao uso da linguagem a partir de pontos de amarração com o Outro e com a significação fálica.

Já o neologismo “*verbosos*” aplicado aos autistas indica pelo menos dois sentidos: que estas pessoas não são mudas e que participam do mundo da linguagem; e que os autistas, no seu modo específico de lidar com a linguagem, utilizam do verbo, mas não se apresentam como sujeitos de enunciação. Ou seja, o modo “*verboso*” de utilização da linguagem por parte do autista implica justamente em não se constituir facilmente como autor de suas enunciações. (MALEVAL, 2009).

Esta conferência de Lacan e seu diálogo com os interlocutores nos permitem fazer mais algumas considerações. Vejamos:

Em primeiro lugar, na opinião de Lacan, o autismo era entendido como uma forma de esquizofrenia que pode não apresentar alucinações verbais.

Segundo, que os autistas não são pessoas desprovidas de linguagem e que o fato de não serem compreendidos na sua forma própria de expressão não nos permite dizer que eles não falam. Na verdade, eles falam, e falam muito. É o que Lacan quer dizer com a expressão: “bastante verbosos”.

Uma terceira observação implica em considerarmos que, em relação à capacidade inata de apreendermos o simbólico, nos autistas algo se *congela*. Para o autor, então, algo relativo à inserção do sujeito autista na ordem da linguagem congela-se, manifestando um modo específico de lidar com a ordem simbólica, modo anterior ao modo neurótico. Devemos, portanto, entender suas diversas manifestações como produções de linguagem, já que se trata de “seres-falantes” [*parlêtres*]⁴⁹. Neste sentido, tal compreensão nos impede de concluir que não haveria alienação no autista, pois, de quem então, eles receberiam esta linguagem? Ao mesmo tempo, não poderíamos também excluir a hipótese de que esta alienação não traria traços específicos, pois ao resistir à invasão do Outro e seus significantes, o autista acaba por afirmar o seu papel na sua estruturação. Pois, a negação de algo implica sua afirmação em um tempo lógico anterior.

Após tais comentários, certamente úteis na discussão sobre o autismo, inicia-se uma discussão, também interessante, acerca da palavra falada e da linguagem não verbal. Lacan afirma que existe algo específico na palavra [*parole*]. A estrutura verbal é cabalmente específica e isso se prova através dos gestos dos surdos-mudos que são muito diferentes dos gestos expressivos. Naqueles casos temos o exemplo de que há uma predisposição para a linguagem, inclusive naqueles que são afetados “pela tal invalidez” [*infirmité*]. Tem-se, com o exemplo dos surdos-mudos, que algo da ordem do significante pode ser discernido. “A linguagem com os dedos não se concebe sem uma predisposição a adquirir o significante, qualquer que seja a deficiência corporal. Neste momento, não falei nada sobre a diferença entre o significante e o signo” (LACAN, 1991, p. 135).

⁴⁹ Neologismo criado por Lacan (1996) para designar a condição do ser humano em sua relação ontológica com a linguagem.

Deste modo, temos a indicação literal de Lacan que os seres humanos são predispostos desde o seu nascimento à estrutura da linguagem. O exemplo de pessoas que nunca escutaram e desenvolvem, mesmo assim, sua capacidade relativa ao significante, prova esta predisposição. Podemos, portanto, concluir que o mesmo se aplicaria aos autistas, na opinião de Lacan.

É curioso notar que num momento mais à frente da conferência, quando responde a uma pergunta acerca da diferença entre a palavra falada e a palavra escrita, Lacan volta a falar de “congelamento” justamente quando fala de psicossomática, e ele mesmo lembra que acabara de utilizar tal expressão. Cabe-nos então perguntar: qual a relação entre o autismo e o fenômeno psicossomático?

Lacan afirma que, no que tange ao escrito, há algo que é da “ordem da imanência”. O sentido de imanência, segundo o dicionário Aurélio, é derivado do latim *immanere* e significa “ficar, deter-se em”. Para Lacan, no caso da psicossomática é como se algo estivesse escrito no corpo e fosse-nos dado como enigma. Afirma então que a questão deve ser formulada no sentido de saber qual a espécie de gozo no psicossomático. Chega então à referência comum entre o autismo e o tema da psicossomática:

Se evoquei a metáfora como a do *congelado*, é porque existe efetivamente essa espécie de fixação. Freud também não emprega por acaso o termo *Fixierung* — é porque o corpo se deixa escrever algo que é da ordem do número. (LACAN, 1991, p. 139).

Trata-se, na abordagem do psicossomático, da revelação do gozo específico que há na sua fixação. Perguntamo-nos, então: a mesma coisa se passa com os autistas?

De qualquer maneira, apesar da forma vaga do comentário, neste trecho não podemos duvidar de que Lacan utiliza o termo fixação para o autismo e para o campo da psicossomática. Não é difícil, a partir de então, elaborarmos algumas consequências e questionamentos: se estamos no campo de uma fixação, entramos no campo da repetição e necessariamente no campo do sujeito, o sujeito que repete. Como pensar, então, em sujeito não constituído, como afirmam alguns autores? Como pensar, nestes casos, a inexistência do Outro? Esta não nos parece ser a opinião de Lacan nesta conferência e em outros trechos de seu ensino que destacaremos a seguir.

Na conferência proferida na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, em 01 de dezembro de 1975, encontramos a afirmação de que os autistas seriam

peessoas bastante verbosas e seria difícil obter deles alguma tagarelice, comum a outros analisantes. Para os autistas, as palavras têm um peso muito sério e eles não ficam à vontade com elas. Vale notar que, neste trecho, está explícito que se trata da palavra falada e não escrita⁵⁰. A palavra que, de acordo com o que foi dito na conferência de Genebra, apresenta uma hiância em relação ao que é da ordem do escrito.

Outra pequenina passagem do ensino de Lacan (2003a) que nos permite fazer uma aproximação de sua opinião em relação ao que se trata no autismo e nos afastarmos de qualquer hipótese que aponte para a situação monstruosa que indicaria, nestes casos, uma ausência de sujeito e de Outro, é um breve comentário situado na Alocução sobre as Psicoses da Criança.

Após fazer uma alusão crítica à fala de Daniel Lagache, Lacan lança as seguintes e ilustrativas palavras:

Mas o que me pergunto a quem tiver ouvido a comunicação que questiono é se, sim ou não, uma criança que tapa os ouvidos — dizem-nos para quê? — para alguma coisa que está sendo falada — já não está no pós-verbal, visto que se protege do verbo. (LACAN, 2003a, p. 365).

Ao contrário de entender neste fenômeno um traço que seria o sinal do nascimento ou da entrada no mundo da linguagem, Lacan adverte que este seria o momento que atesta uma relação já estabelecida com as estruturas de linguagem. Afirma que o mutismo solta uma fala ainda mais primordial que qualquer *mom-mom*. Ou seja, não falar não significa não estar na linguagem e que tapar os ouvidos, como fazem muitos autistas, é para algo que está sendo ouvido.

Enquanto o mito que abarca a relação da criança com a mãe não for suspenso — ou seja, aquele da suposta indiferença entre elas — a referência ao corpo é sobrecarregada de preconceito. Lacan fala de uma elisão que subtrai a apreensão exata do objeto *a*, e que esta elisão só pode ser compreendida quando consideramos que a criança possa corresponder ao objeto *a*⁵¹.

⁵⁰ Este trecho não deixa de nos lembrar certa facilidade com que alguns profissionais têm de realizar trabalhos com pessoas autistas através do computador. Testemunhamos, há alguns anos, interessantes cenas nas quais um grupo de adolescentes autistas se reunia para interagir através de uma rede de computadores e jogos interativos.

⁵¹ O objeto *a* é considerado por Lacan sua única contribuição original à Psicanálise. Trata-se de um conceito fundamental na teorização lacaniana que é conhecido como objeto causa do desejo e, posteriormente, objeto mais-gozar. No trecho em que nos referimos podemos considerar que a criança é investida, na fantasia de sua mãe, como objeto causa de seu desejo.

Então, em relação ao destaque que deu ao conceito de objeto transicional em Winnicott, Lacan afirma (2003a, p. 366): “O importante, contudo, não é que o objeto transicional preserve a autonomia da criança, mas que a criança sirva ou não de objeto transicional para a mãe”. E a estrutura do objeto em questão é a de um condensador para o gozo, na medida em que este objeto é desprendido do corpo através da regulação do prazer. A criança se torna objeto da mãe e passa a ter apenas a função de revelar a verdade deste objeto, ou seja, realiza a presença do objeto *a* na fantasia, saturando assim a modalidade de falta que especifica o desejo de sua mãe. Dá corpo à verdade de sua mãe alienando em si qualquer acesso possível a esta verdade. (LACAN, 2003b, p. 370).

O que podemos inferir, portanto, no que concerne ao autismo, desses breves trechos que localizamos no ensino de Lacan?

Temos, por um lado, a indicação de que não se trataria, no autismo, de pessoas que estariam numa situação anterior à linguagem, e, portanto, não estariam, apesar de seu aparente mutismo, alheias à dimensão da alienação. Por outro lado, podemos encontrar a dimensão daquilo que Lacan chamou de congelamento. Não o congelamento referente às ditas “mães geladeiras” dos chamados primeiros textos psicanalíticos sobre o autismo, mas uma fixação na posição de objeto na fantasia de sua mãe.

É importante salientar que todos os sujeitos ocupam um lugar específico no desejo do Outro. Assim, as críticas preconceituosas à Psicanálise que afirmam um suposto psicologismo do autismo não se aplicam a estas observações. Todos os sujeitos, independentemente de sua condição orgânica, desde que são tomados pelo discurso do Outro, ocupam lugar na fantasia.

É curioso, ainda, encontrar em dois textos que fazem referências ao autismo, indicações do termo “psicossomática”. No caso da passagem em *Alocução sobre as psicoses da criança* (2003a, p. 366) Lacan, que vê o autismo como uma esquizofrenia, sugere que o melhor antídoto para não cair na ilusão do mito do corpo da mãe e da criança seria uma consideração maior pela “experiência do parteiro”, que nos surpreende por contentar-se com “a psicossomática do falatório da parturiente sem dor”. Em outras palavras, a importância da dimensão da palavra no campo psicossomático e dos efeitos que ela produz no Real.

Tantas indicações sobre o papel decisivo da linguagem na estruturação dos sujeitos, especialmente nos ditos autistas, implicam admitir-se que os seres humanos, se conseguem viver é porque alguém, portador de linguagem, desejou sua existência e

entendeu (mesmo que minimamente) suas manifestações como humanas, como portadoras de sentido. Em outros termos, a constituição dos sujeitos depende, como já se disse, da suposição de um sujeito que fala e que deseja por meio de seus diversos comportamentos, muito além da fala. Assim, a criança, sendo convidada a viver, passa a investir nos objetos do mundo, mesmo que de uma forma muito particular, em que a presença da alteridade é sentida como invasiva.

De qualquer modo, consoante Colette Soler (2007) e Rocha (2003), mesmo que não fale ou fale à maneira dos ditos autistas, o fato de falarmos destas crianças e tomarmos suas produções como portadoras de sentido é o que nos permite considerá-las como sujeitos.

O voltar-se a si mesmo dos ditos autistas não significa que estas pessoas não se relacionem com o mundo. Como apontaremos a seguir na obra de Sigmund Freud, não se trata de um fechamento primário em que qualquer laço social fica impossibilitado. É justamente por se relacionar com o Outro que os autistas constroem seu isolamento, seus objetos, seus duplos, suas rotinas, suas ilhas de inteligência. Todos estes elementos se combinam, segundo Maleval (2009) e Druel-Salmane (2009) possibilitando aos autistas proteções e modos de vida específicos.

Notamos, ao traçar um panorama geral dos discursos sobre o autismo na Psicanálise, que há confusão em torno da constituição do sujeito e um dilema sobre as origens. Ou seja, a questão, por vezes, parece ser colocada em termos como: quem veio primeiro, o ovo ou a galinha? O sujeito preexiste à linguagem ou é a linguagem que preexiste ao sujeito? No caso do autista, isso se traduziria da seguinte forma: é a linguagem (Outro) que produz um sujeito retraído (assim ela o antecede), ou é o sujeito que, anterior à linguagem (deficiente ou não), se fecha para esta dimensão que provém do Outro? Enfim, é a discussão sobre as origens, que Lacan (1988) sugeriu que evitássemos.

Entretanto, é a própria concepção do termo autismo que surge de forma problemática, sofrendo influência direta da teoria psicanalítica e, ao mesmo tempo, desmentindo seus fundamentos. Veja-se, agora, qual a postura de Freud em relação a esta questão e quais consequências podemos extrair destes fatos. Afinal, é do texto de Freud que podemos extrair os fundamentos teóricos para entender que a relação do sujeito com a linguagem e com sua dimensão invasiva é muito mais dialética que desenvolvimentista. Assim, em relação ao sujeito, falamos de uma função constituída pela relação de oposição entre os significantes e não de um indivíduo em

desenvolvimento. Daí a confusão entre os termos e conceitos da Psicanálise com a psicologia do desenvolvimento.

4.2 Freud, a suposição do sujeito, o autismo e a inclusão para a Psicanálise

A banalização do termo “autismo” alcançou tamanha amplitude que até alguns traços obsessivos mais estereotipados e a rigidez de caráter podem ser suficientes para o pretense diagnóstico de “autista” vir à tona. A Psicanálise, desde o surgimento deste neologismo (autismo) com Bleuler, está implicada nesta história mesmo que seja através de sua denegação. Tal implicação foi objeto de um firme posicionamento de Freud – o qual podemos localizá-lo em alguns pontos precisos de sua obra e que dizem respeito a temáticas importantes da *démarche* freudiana. Pensamos que as discordâncias de Freud em relação a Eugen Bleuler dizem respeito, especificamente, à questão do sujeito que, se por um lado foi um termo que Freud insistentemente evitou formalizar para não cair no campo da filosofia, por outro, é uma função metapsicológica que podemos derivar em toda a sua obra (ASSOUN, 1996), bem como é necessária para o manejo clínico da Psicanálise.

Além do risco de cairmos nas “raias da filosofia” quando operamos com um termo como “sujeito” na Psicanálise, podemos também confundir tal categoria com alguma teoria do desenvolvimento. Lembramos que foi através do diálogo com diversas disciplinas como a lingüística, a filosofia, a antropologia, a lógica e a teoria dos conjuntos que Lacan, durante todo o seu ensino, trabalhou com esta categoria na sua leitura da obra de Freud (CABAS, 2009). Acreditamos que muitas das confusões nos textos psicanalíticos que abordam o autismo são decorrentes do fato deste termo designar duas perspectivas diferentes: sujeito implica, ao mesmo tempo, tanto um referente clínico quanto um operador metapsicológico. Todavia, as palavras de Lacan podem ser elucidativas quanto a esta confusão entre o que pode ser entendido como sua compreensão do sujeito e aquilo que ele chamou de indivíduo:

Minha hipótese é a de que o indivíduo que é afetado pelo inconsciente é o mesmo que constitui o que chamo de sujeito de um significante. O que enuncio nesta fórmula mínima de que um significante representa um sujeito para outro significante. O significante, em si mesmo, não é nada de definível senão como uma diferença para com outro significante. (...)

O significante é signo de um sujeito. Enquanto suporte formal, o significante atinge um outro [significante] que não aquele que é cruamente, ele, como significante, um outro que ele afeta e que dele é feito sujeito, ou, pelo menos,

que passa por sê-lo. É nisto que o sujeito se acha ser, e somente para o ser falante, um ente cujo ser está alhures, como mostra o predicado. O sujeito não é jamais senão pontual e evanescente, pois ele só é sujeito por um significante, e para um outro significante. (LACAN, 1985b, p. 194-195).

É fato que Sigmund Freud não falou sobre o que ficou conhecido como a síndrome do autismo, que só foi isolada por Leo Kanner em 1943 (KANNER, 1997). Mas isso não significa que não possamos extrair da obra de Freud seus posicionamentos acerca daquilo que Bleuler, em 1911, descreveu como um dos principais sintomas da esquizofrenia. Some-se a isso a justificativa de que, para alguns psicanalistas lacanianos, e para o próprio Lacan, o autismo seria uma esquizofrenia (LACAN, 1991; QUINET, 2006; SOLER, 2009). Ora, se admitirmos essa possibilidade – a de Lacan estar certo quanto ao fato de o autismo aproximar-se da esquizofrenia – podemos, então, verificar algumas observações de Freud sobre a visão bleuleriana de autismo e esquizofrenia. Assim, como antecipamos, realizamos um trabalho *a posteriori*, uma leitura retroativa a partir de uma referência implícita de Lacan em relação a Freud, no que tange esta discussão.

Lembramos que o retorno ao texto de Freud surgiu da observação de Lacan, na conferência de Genebra (1991, p. 134), que faz uma espécie de retificação em relação ao termo “autista”. Ele afirma: “Trata-se de saber por que há algo no autista, ou no chamado esquizofrênico, que se congela, poderíamos dizer”.

A psicanalista Maria Anita Carneiro Ribeiro, na sua vinda à cidade de Fortaleza, no ano de 2009, em conversa pessoal, fez a curiosa observação de que Lacan, neste trecho da conferência de Genebra, estava sendo freudiano. Diferentemente do que se costuma pensar, dizia-nos Ribeiro, os jogos de palavras pelos quais Lacan ficou tão conhecido, na verdade, eram de costume do próprio Freud, e que podemos encontrar vários deles em sua obra. Particularmente, neste trecho da conferência de Lacan, haveria uma repetição de um jogo de linguagem do próprio Freud. Ou seja, quando Lacan utiliza a expressão “o chamado esquizofrênico”, ele está fazendo uma alusão direta a uma passagem da obra de Freud (1986a), especificamente, ao artigo metapsicológico intitulado *Lo inconciente*.

Ao aprofundar esta observação, podemos extrair indicações bastante precisas sobre qual a opinião de Freud acerca do que o significante autismo representa⁵². Para tanto, primeiro situemos como esta palavra surgiu.

Originalmente, a palavra autismo deriva da expressão “auto-erotismo”, cunhada por Havelock Ellis em 1898, e consagrada por Freud ao designar o investimento e a satisfação sexual quando se toma o próprio corpo como objeto e que não era provocada pelo exterior (DRUEL-SALMANE, 2009, p. 22). Através do auto-erotismo, segundo a teoria psicanalítica de Freud, o próprio corpo é tomado como objeto sexual. Bleuler, por sua vez, afastando-se da teoria da sexualidade, para referir-se ao comprometimento dos esquizofrênicos ao nível dos laços sociais, das relações com o mundo exterior, retira o prefixo (*eros*) da palavra “auto-erotismo”, e cunha o referido sintoma de “autismo” (ROCHA, 2003). Em outras palavras, o surgimento mesmo da palavra “autismo”, desde Bleuler, implica uma negação da teoria psicanalítica, especificamente, da teoria da libido.

Em 1911, em artigo intitulado *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico*, Freud (1986b) faz algumas observações que devemos seguir muito de perto para delas extrair reflexões fundamentais para nossa discussão. O autor já inicia o artigo fazendo uma referência a Pierre Janet quanto à “perda da função do real” que acometeria os neuróticos, isto é, o fato de que a neurose tem a tendência de afastar o “doente” da realidade, mesmo que apenas uma pequena parte dela. Isso significa, portanto, para nós, que, no caso dos neuróticos, antes já teria ocorrido alguma relação com a realidade, com o plano da alteridade⁵³.

Para os neuróticos, segundo Freud, o afastamento da realidade, sentida como insuportável, se daria por meio do mecanismo recalque. O mestre vienense,

⁵² Este aprofundamento da questão, apesar de ter nos permitido extrair pontos interessantes na discussão sobre a questão do autismo na obra de Freud, nos mostrou que, no trecho original do alemão em relação ao qual Maria Anita C. Ribeiro se referiu, não havia nenhum duplo sentido. Tal duplo sentido que supostamente Lacan teria feito referência é relativo ao que pode ser lido na tradução para o castelhano na frase: “El dicho esquizofrénico tiene aquí un sesgo hipocondríaco, ha devenido *lenguaje de órgano*” (FREUD, 1986a, p. 195, destaque do autor).

⁵³ Podemos entender que a dimensão da realidade na Psicanálise, a partir deste artigo, está diretamente relacionada com a noção de realidade psíquica. A relação entre a realidade exterior e a realidade interior pode ser ilustrada através da figura topológica da banda de Möbius. Devemos entender, também, que a realidade exterior surge, na constituição do sujeito pela via da introdução da dimensão da alteridade, da função materna que vai introduzir as dimensões da linguagem e dos objetos pulsionais na dinâmica psíquica da criança. Entretanto, apesar de intimamente relacionados, não podemos tomar como equivalentes a dimensão da alteridade e a realidade exterior. De qualquer forma, a dimensão do Outro é inicialmente sentida pelo sujeito como vindo de fora e possui um caráter traumático e estrangeiro, como podemos notar no texto de Freud *Proyecto de Psicología* (1986c), datado de 1895. A referência a este texto “pré-psicanalítico” é central para alguns estudiosos do autismo como Laznik-Penot (LAZNIK, 2004; LAZNIK-PENOT, 1997; 1991).

primeiro psicanalista da história, faz uma referência a Griensinger (1817-1868), seu antigo professor, afirmando que o caso mais extremo de afastamento da realidade pode ser encontrado na psicose alucinatória. Nestes casos, o que é negado pela própria pessoa é o evento insuportável que desencadeou a loucura. (FREUD, 1986b, p. 223).

Observemos que este posicionamento, influenciado pelo antigo e ilustre psiquiatra professor de Freud, também admirado por Meynert (1833-1891), implica a noção de que *foi o próprio sujeito que retirou seu interesse da realidade* que o cerca. Assim, mesmo nesta compreensão, a dimensão do sujeito que, de algum modo, investe psiquicamente na realidade ainda estava presente.

Freud (1986b, p. 224) retoma, então, idéias desenvolvidas em outro momento de sua obra, afirmando que inicialmente o estado de repouso psíquico foi perturbado por exigências imperiosas das necessidades internas do organismo. Neste período primário na constituição subjetiva, tal como acontece com os pensamentos oníricos, o pensado (que é equivalente ao desejado) apresentava-se de forma alucinatória. Essa forma de satisfação alucinatória infantil precoce só poderia ser abandonada quando a satisfação almejada não ocorresse. Com isso, a dimensão da falta, da insatisfação, provoca o sujeito a voltar sua atenção para a realidade exterior e buscar uma modificação nesta realidade para alcançar sua satisfação, aplacando assim a tensão que pressiona seu psiquismo. Com este movimento em direção ao mundo exterior, introduz-se um novo princípio de atividade anímica que não mais se restringe ao que é agradável, ao que possibilitaria as descargas das tensões do aparelho psíquico. O real, *mesmo em se tratando de algo desagradável*, passa a fazer parte do funcionamento do sujeito.

Exatamente neste ponto em que destacamos logo acima, Freud acrescenta uma importante nota de rodapé que tenta complementar suas observações e que deu margem, inclusive, para algumas teorias sobre o autismo, a partir da escola inglesa. Pedimos, então, licença ao leitor para reproduzir inteiramente a nota de Freud, com vistas a uma melhor apreensão de seus argumentos.

Com razão se objetará que uma organização assim, escrava do princípio do prazer e que descuida da realidade objetiva do mundo exterior, não poderia manter-se viva nem por um instante, de modo que nem sequer poderia ter se constituído. No entanto, o uso de uma ficção deste tipo se justifica pela observação de que o lactente, contanto que lhe agreguemos o cuidado materno, quase realiza esse sistema psíquico. É provável que [o bebê] alucine a satisfação de suas necessidades interiores; denuncia seu desprazer, causado por um acréscimo de estímulo e falta de satisfação, por meio da descarga

motora do grito e do esperneio, e, por trás disso, vivencia a satisfação alucinada. Mais tarde, a criança aprende a usar estas exteriorizações de descarga como meio de expressão deliberada. E, posto que o cuidado com que se brinda o lactante é o modelo da providência exercida sobre a criança, o império do princípio de prazer só chega ao seu termo, na verdade, com a plena separação em relação aos pais. — Um bom exemplo de sistema psíquico separado dos estímulos do mundo exterior, e que pode satisfazer ainda suas necessidades de nutrição de forma autista (para empregar um termo de Bleuler [1912]), nos é fornecido pelo caso dos filhotes de pombos fechados dentro da casca do ovo, com sua reserva de alimento, o qual o cuidado materno se limita apenas em fornecer calor. — Não o considero uma retificação, mas apenas ampliação do esquema aqui examinado, o fato de que se exija, para o sistema que vive segundo o princípio de prazer, alguns dispositivos por meio dos quais seja possível evadir-se dos estímulos da realidade. Estes dispositivos são apenas o correlato do “recalque” que trata os estímulos de desprazer internos como se fossem externos e os arremessa ao mundo exterior. (FREUD, 1986b, p. 224-225, tradução nossa).

O pai da Psicanálise utiliza o termo “ficção” ao se referir à descrição daquele momento precoce da constituição subjetiva. Este artifício ficcional de Freud, segundo Paul-Laurent Assoun (1996), representa um dos elementos fundamentais para a elaboração do artefato teórico que sustenta a prática analítica, intitulado pelo mestre vienense por Metapsicologia.

A Metapsicologia é esta ficção teórica pautada na suposição originária de um saber inconsciente (ASSOUN, 1983). Freud vai definir o objeto da Psicanálise como sendo o inconsciente e afirmá-lo como uma suposição legítima, necessária, e demonstrável.

Freud se utiliza da ficção de um lugar psíquico que não pode ser localizado anatomicamente, mas que obedece a leis análogas às da química, física e economia. Essa ficção se estende à formação deste aparelho que coincide com a constituição do sujeito.

É fundamental salientar que a suposição do inconsciente é necessária porque, sem ela, diversas lacunas da vida consciente dos indivíduos mantêm-se sem explicação; é legítima porque, ao postulá-la, reproduzimos exatamente o modo como nossa psique opera e lida com as questões colocadas pelos atos falhos, os sonhos e as patologias; e é demonstrável através da construção de um procedimento que, fundado nessa suposição, pode influenciar eficazmente o curso dos processos conscientes (fato que filia Freud ao seu pragmatismo). (FREUD, 1986a, p. 164-167).

Assim, o inconsciente, originalmente no alemão *Das Unbevußt*, que significa *o não-sabido*, não se restringe apenas a uma suposição teórica decorrente de uma especulação filosófica. Este conceito, na opinião de Freud, constitui-se como

objeto de uma nova ciência natural, *Naturwissenschaft*, e estava diretamente relacionado com a prática clínica com pessoas neuróticas. Assim, a condução do tratamento psicanalítico consiste em supor um saber por parte do analisante e que este saber opera na vida destes sujeitos sem eles se darem conta disso. Caminho divergente àquele aberto pelo cogito cartesiano.

Um leitor mais desconfiado poderia lançar a seguinte questão: mas de quem é este saber? De quem é este desejo que se realiza a revelia do próprio sujeito? Freud responderia: este saber, este desejo enunciado nos sonhos, lapsos, sintomas constituem também o próprio sujeito. Por isso, Lacan elabora a noção de sujeito dividido na Psicanálise.

Na prática, a suposição de um saber permite admitirmos que só o sujeito é quem sabe sobre si e que será ele quem poderá construir este saber ainda não admitido em sua consciência. Isso impede o psicanalista e, por extensão, os educadores de tomarem uma postura que leve em consideração os métodos pré-estabelecidos, receitas de tratamento portadoras de verdades prévias sobre os indivíduos. Acreditamos que esta postura assumida pela ética da Psicanálise é de fundamental importância quando lidamos com pessoas autistas. Ou melhor, quando lidamos com qualquer sujeito, independentemente de suas diferenças.

Voltando à nota de rodapé, Freud salienta que é a falta de satisfação que faz com que o sujeito se volte para o mundo exterior buscando recobrar um estado de pacificação anterior. Anterior a que? Anterior às intervenções do Outro materno que apresenta novos estímulos necessários à sobrevivência do sujeito. Afinal, o bebê não poderia funcionar como um ovo que espera para ser chocado. É a função materna que apresentaria novos estímulos, do exterior, interrompendo a “paz existente neste ovo”. Por isso a intervenção do Outro, inicialmente, é sentida como desagradável, invasiva.

O sujeito reage ao aumento da tensão psíquica e à sua impossibilidade de apaziguamento desta tensão (graças à sua imaturidade biológica) através da descarga motora dos gritos e dos movimentos corporais. Essa descarga motora, segundo esta ficção primária da constituição subjetiva, é acompanhada de uma lembrança alucinatória do objeto faltoso de satisfação pulsional. É porque o Outro materno *supõe* estas manifestações como formas de pedido, como manifestações primárias de linguagem, que apresentará o objeto de satisfação para a criança e esta, por sua vez,

passará a utilizar aquelas descargas motoras como primeiras formas de expressão (que Freud chamou de “expressões deliberadas”).

Quando Freud toma o modelo do cuidado com o bebê e o estende para o desenvolvimento posterior da criança, toca na questão da separação em relação aos pais. Podemos ler este trecho da citação articulando-o ao que Lacan (1985a) chamou de dialética da constituição subjetiva, subdividindo-a em dois momentos articulados logicamente: a alienação e a separação. No primeiro momento, a criança encontra-se alienada ao desejo do Outro, dependente de suas significações e seus investimentos eróticos. O fato de os pais passarem a desejar outras coisas além da criança — que, na conceituação lacaniana, chamamos de castração do Outro — promove o tempo lógico da separação⁵⁴. Assim, a constituição da realidade exterior para o sujeito se concluiria a partir da operação de separação.

Chegamos, então, no trecho em que Freud utiliza o significante “autista”, fazendo referência a Bleuler. Trata-se de uma analogia que se prestou de modelo para algumas metáforas que definiriam a condição dos autistas (CAVALCANTI e ROCHA, 2001). Freud afirma, com esta analogia, que, assim como os filhotes dos pombos confinados em seus ovos, o psicótico delirante de Bleuler (o esquizofrênico, autista), mantém uma relação com a dimensão da alteridade em que recebe apenas o necessário. Entretanto, como nos indica a afirmação inicial de que os bebês “quase realizam” este sistema psíquico, podemos concluir que o “fechamento” completo ilustrado por esta “ficção” não pode ser aplicado de forma absoluta, pois nem os bebês apresentariam tal fechamento.

Freud continua a nota e diz que não está fazendo uma retificação no seu modelo explicativo, mas ampliando-o. Em que consiste esta ampliação? Trata-se justamente de afirmar, insistir, que o sistema psíquico primário (*eu-prazer*, regido apenas pelo princípio de prazer), para fugir dos estímulos desagradáveis da realidade, necessita de dispositivos especiais análogos ao recalque. Lembramos que Freud coloca lado a lado, como desagradáveis, os estímulos provenientes do exterior e a *falta de satisfação*. Se entendermos que o recalque é um mecanismo que trata os estímulos de desprazer internos como se fossem externos e os arremessa para fora do aparelho, para a realidade, então, esse dispositivo análogo a que Freud se refere deveria também afastar

⁵⁴ Como vimos algumas páginas acima, alguns psicanalistas supõem que o autista estaria congelado num tempo lógico anterior à alienação. O que permitiria alguns chegarem a utilizar a complicada expressão “função materna 0 (zero)”.

os estímulos desagradáveis provenientes do exterior. Algo como uma objeção à invasão deste mundo externo.

Agora, é preciso atentar para o seguinte e sutil detalhe: não é Freud quem fala de um sistema fechado em relação aos estímulos do mundo externo, mas Bleuler. E Freud faz questão de salientar isso. Quanto o mestre vienense utiliza a frase “para empregar um termo de Bleuler [1912]”, Freud está deixando bem claro que a analogia do pombo que se satisfaz dentro do ovo é aplicável ao modelo de isolamento autístico próprio da invenção do psiquiatra suíço. Freud não entende este isolamento autístico do esquizofrênico como primário, ou melhor, nem mesmo concordava com o termo “autismo”.

Vemos, então, que a dimensão da suposição não se restringe apenas ao modelo explicativo de Freud, nem ao artifício clínico e epistemológico da Psicanálise. A suposição de um sujeito que expressa algum saber, mesmo através dos gritos e dos esperneios infantis, é fundamental, de acordo com o modelo freudiano, para concebermos como a realidade psíquica se constitui para os indivíduos. A relação com a alteridade, portanto, é constitucional da realidade interna e externa para os sujeitos.

O que podemos afirmar, seguindo a pista sutil deixada por Lacan, é que Freud estava ciente da negação de sua teoria com a invenção do neologismo “autismo” e que se posicionou, até mesmo, de forma irônica. Não podemos ignorar que, no texto *Sobre la iniciación del tratamiento (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, I)* (FREUD, 1986d, p. 126), o pai da Psicanálise chega a propor um termo específico para o quadro clínico equivalente à *Demência Precoce*: parafrenia. Note-se que na grande maioria das vezes que Freud se refere à demência precoce (denominação anterior elaborada por Emil Kraepelin), faz referência à esquizofrenia como um termo cunhado por Bleuler. Mas, por que Freud insiste tanto em deixar o leitor sempre ciente que o termo esquizofrenia e o termo autismo são criações de Bleuler?

Entendemos que esta constante referência ao psiquiatra suíço, sempre que utiliza o termo esquizofrenia, vai além de uma honestidade intelectual ou prova de rigor em relação à psiquiatria da época, mas tem a conotação de uma atribuição de responsabilidade pelo termo. É como se Freud dissesse algo assim: “Caro leitor, os termos *esquizofrenia* e *autismo* são responsabilidade de Eugen Bleuler. A contribuição deste psiquiatra à psicopatologia não é coerente com as minhas teses sobre o funcionamento anímico dos indivíduos. A minha contribuição ao campo da psicopatologia, a teoria psicanalítica, não é coerente com tais categorias”.

Vejamos algumas provas destas nossas afirmações.

Na introdução ao livro de J. Varendonck, intitulado *The Psychology of Day-Dream*, Freud (1986e) lança as seguintes palavras:

Contentar-me-ei em assinalar a importância de seu trabalho e me permitirei apenas fazer um comentário concernente à terminologia que adotou. Ele se ocupa da atividade de pensamento que observou no pensamento autista de Bleuler, mas chama-o, via de regra, de pensamento pré-consciente, segundo se acostumou na Psicanálise. Entretanto, o pensamento autista de Bleuler, de modo algum, corresponde, em extensão e conteúdo, com o pré-consciente, *nem posso admitir que o nome utilizado por Bleuler tenha sido fruto de uma escolha feliz.* (FREUD, 1986e, p. 269, tradução e destaque nossos).

Ora, temos aqui a prova literal que os termos “autismo” e “autista” não eram, à luz da Psicanálise, expressões adequadas na opinião do criador da Psicanálise.

Podemos ainda apontar outra passagem que ratifica nossa opinião de que Freud não se isentou da controvérsia em torno do significante autismo e manteve uma posição bem definida a favor de sua teoria da libido e, por conseguinte, da suposição de um sujeito.

Na introdução ao seu texto *Psicología de las masas y análisis del yo* (1986f, tradução nossa), no trecho em que afirma que a Psicanálise também aborda a questão dos laços sociais e que toda psicologia individual é uma psicologia social, Freud deixa claro seu posicionamento a favor do conceito de narcisismo. Vale reproduzir todo o parágrafo:

A relação do indivíduo com seus pais e irmãos, com seu objeto de amor, com seu mestre e com seu médico, vale dizer, todos os laços que foram até agora, preferencialmente, indagados pela Psicanálise, têm direito de reclamar que sejam considerados fenômenos sociais. Assim, entram em oposição com alguns outros processos, que temos chamados de narcísicos, nos quais a satisfação pulsional se subtrai do influxo [influência] de outras pessoas ou renuncia a estas. Portanto, a oposição entre atos anímicos sociais e narcísicos — autistas, diria talvez Bleuler (1912) — cai integralmente dentro do campo da psicologia individual e não habilita separar esta última de uma psicologia social ou das massas.

Constatamos que Freud, além de salientar sua discordância em relação ao termo de Bleuler (ilustrada na conjugação do tempo verbal do futuro do pretérito), insiste que devemos considerar os fenômenos relativos ao autismo à luz dos laços sociais, ou seja, da relação com as outras pessoas. Para ele, mesmo quando falamos de fenômenos em que a relação com a alteridade é comprometida, não podemos realizar

uma separação entre o que é psicologia individual e psicologia das massas. Assim, podemos dizer, com Freud, que falar dos fenômenos ditos autistas não pode significar uma abstenção de uma referência ao Outro. Podemos afirmar, também, que, ao nomear estes fenômenos como narcísicos, Freud refere-se a um movimento de retorno do investimento libidinal ao próprio sujeito, não admitindo, assim, uma situação em que o mundo exterior não passasse, em hipótese alguma, pela relação com a alteridade.

Esta argumentação impõe, portanto, uma precisão no que concerne ao conceito de auto-erotismo. Este conceito freudiano, apesar do termo ter sido importado de Harvelock Ellis, deve ser entendido como um retorno do investimento pulsional satisfazendo-se no próprio corpo, fonte pulsional, sem a necessidade de um apelo ao Outro. Todavia, esta parte do corpo que faz coincidir a fonte da pulsão e o seu objeto só se configura desta maneira porque passou pelo investimento libidinal desta mesma alteridade. Concordando, então, com Lacan (*apud* WALTEMBERG SILVA, 2003, p. 47), o objeto auto-erótico torna-se objeto enquanto objeto de prazer. O objeto autístico, se assim poderíamos chamar os objetos de satisfação dos autistas, não surgem espontaneamente do nada, mas são a prova da captação do mundo, de sua relação com a alteridade. Afinal, quem apresentou estes objetos a estas pessoas senão o mundo simbólico? Citamos Lacan (1985a, p. 180): “O *autoerotisch* consiste nisto — e o próprio Freud o sublinha — que não haveria surgimento dos objetos se não houvesse objetos bons para mim. Ele é o critério do surgimento e da repartição dos objetos”⁵⁵.

Aquilo que se conhece como narcisismo secundário, como momento posterior ao auto-erotismo, refere-se ao retorno do investimento libidinal sobre o próprio eu decorrente da identificação do sujeito com os objetos inicialmente apresentados pelo mundo. Assim, o auto-erotismo não pode corresponder, segundo Lacan (1985a, p. 180), a um desligamento completo em relação ao mundo dos objetos, coisa que a observação de qualquer bebê nos dá provas. Este estado primário representado pelo auto-erotismo, na verdade, corresponde a uma satisfação pulsional que dispensa o apelo ao Outro. É apenas com a inscrição da falta de satisfação, sentida como desagradável, que obriga o sujeito a direcionar sua libido para o mundo exterior e utilizar-se do apelo, da demanda ao Outro, como forma de constituição da realidade exterior. A falta do objeto, e a conseqüente falta de satisfação pulsional, conduz o

⁵⁵ É importante lembrar que Lacan (1991) discordava de Freud quanto ao conceito de auto-erotismo, pois considerava que a dimensão da sexualidade era captada pelo sujeito como uma heteridade, como estranha ao sujeito. Lacan utiliza, para ilustrar sua opinião, o exemplo do caso do Pequeno Hans e a forma como este garoto teve de lidar com a impossibilidade de significar as ereções que aconteciam a sua revelia.

sujeito a se identificar com estes objetos e, enfim, tomar o eu como mais um objeto de satisfação, constituindo o narcisismo propriamente dito. (FREUD, 1986g).

Por fim, e em resumo, podemos afirmar que a controvérsia acerca do autismo não se limita aos impasses enfrentados por Jean Itard na educação/tratamento de Victor de Aveyron (HOCHMANN, 2009; KUPFER, 2000). Também não podemos afirmar que esta seria uma discussão posterior a Freud, tributária apenas das contradições do texto de Kanner (ROCHA, 2003). Com os trechos que apontamos aqui, sustentamos que, certamente, Freud não se absteve da polêmica acerca do que seria o autismo para Bleuler e que manteve firmemente sua posição a favor de sua teoria da sexualidade e, seguindo o ensino de Lacan podemos dizer: a favor do sujeito, suposto.

A certeza que extraímos da firmeza de Freud em relação a esta controvérsia é a sua aposta na suposição do inconsciente. Ela permite não apenas dar rigor, sistematicidade e coerência interna à sua teoria, mas torna possível o trabalho clínico e, de acordo com nossa opinião, o trabalho educacional. Tal aposta no sujeito marca a ética da Psicanálise e sua dimensão política na medida em que entende a determinação do sujeito por sua relação com a alteridade e com a linguagem.

Quando lemos os autores insistirem que o trabalho psicanalítico com pessoas autistas deve estar relacionado com a função do Outro, isso significa, na prática, que o psicanalista continua apostando que aquele sujeito com quem lida expressa, muito mais do que sintomas, formas específicas de lidar com a linguagem, formas de elaborar um saber. Entende que o sintoma pode ser a marca do sujeito, seu traço identificatório na sua relação com o mundo. Eles renovam a aposta freudiana no sujeito, apesar de alguns se atrapalharem com o termo na teoria. Esta aposta, como dissemos, redundava numa postura ética frente aos laços sociais. Nas palavras de Antonio Quinet (2000, p. 20): “Poder sustentar a existência do saber inconsciente através da convocação da subjetividade como desejo — eis um dever ético que a Psicanálise propõe ao mundo”.

Temos, ainda, como adiantamos algumas páginas acima, um ponto de tangência.

A literatura psicanalítica, quando aborda o tema do autismo e das psicoses infantis, não deixa de tocar na questão da constituição subjetiva. Ora, o próprio termo “Psicanálise”, provém do modelo da química, da quebra, da análise dos sintomas como quem realiza a análise de um elemento químico. Isso instaura uma temporalidade específica: o sintoma (tomado como elemento químico) só pode ser analisado depois de constituído. Então, como podemos falar de Psicanálise de um sujeito em constituição,

de um tempo que ainda ocorrerá? Dar significações, ao invés de analisá-las, como acontece na clínica do autismo, não nos coloca nos limites do campo psicanalítico e nos aproxima do campo da Educação? Afinal, a Educação não se orienta primordialmente para a constituição dos sujeitos?

Somos obrigados, portanto, a realizar um passeio sobre como podemos conceber a relação entre a Psicanálise, a educação, a política e os fenômenos relativos à psicopatologia infantil. Como podemos perceber em todas estas páginas, este passeio por zonas limítrofes é necessário e pungente, principalmente quando tratamos do autismo.

A Psicanálise com psicóticos e autistas pode ser diferenciada dos outros campos se considerarmos ainda algumas pistas. Estas pistas salientam a “inclusão do sujeito no tratamento” e a dimensão política em relação ao seu modo de abordagem da subjetividade e do sintoma. Segundo Quinet (2006, p. 49), a inclusão tem duas vertentes que devem caminhar juntas. Citemo-lo na íntegra:

... por um lado a inclusão do sujeito do inconsciente, com sua fala, sua história e seus sintomas, manifestações de sua singularidade. Isto significa incluir o sujeito no saber sobre sua patologia, seu *pathos*, seu padecimento. Por outro lado, incluir o sujeito no tratamento é fazê-lo corresponsável por ele, solicitando do sujeito seu comprometimento, a começar pelo reconhecimento da “escolha” de sua patologia. *Essa inclusão se opõe a paternalizá-lo ou prestar-lhe cuidados de maternagem.* (QUINET, 2006, p. 49, grifo nosso).

Para este autor, a inclusão no campo social está relacionada com o conceito de sujeito em Lacan, pois *não existe sujeito sem Outro* (grifo do autor). O que acontece com o sujeito depende do que se desenrola no Outro. Apesar de que o autor não especifica o termo “social”, consideramos que esta afirmação se aplica igualmente à educação inclusiva com pessoas autistas, entendendo-a como campo social também. Deste modo, o conceito de sujeito é individual e coletivo, pois é determinado pelo desejo que opera no campo da alteridade e pelo discurso que determina os laços sociais. “Não há sujeito sem outro — daí a dificuldade de encontrarmos as manifestações do sujeito no autismo, onde há um curto-circuito da alteridade” (QUINET, 2006, p. 49). Mas esta dificuldade não nos permite concluir, se seguirmos a própria experiência clínica e educacional com autistas, que existiria um “autismo total”, um sujeito sem Outro.

Para este autor, deve haver uma inclusão da foraclusão⁵⁶. A inclusão social (e educacional, segundo nosso entendimento) do psicótico (e do autista) consiste em “receber do exílio aquele que cortou os laços com as exigências da civilização, tais como renunciar às pulsões sexuais em função do outro” (QUINET, 2006, p. 49). Incluir o psicótico e o autista não é sinônimo de adaptação e de uniformização, de torná-lo um igual. A inclusão a ser pretendida deve levar em consideração a “inclusão da diferença radical” no seio da sociedade, onde normalmente se supõe a igualdade entre os indivíduos.

Uma educação que se pretende inclusiva, que busca o respeito à diversidade, deve, antes de tudo, abrir mão de seu desejo impossível de educar completamente, de uniformização, bem como seu desejo inexorável de incluir a qualquer custo. Incluir, neste caso, não deve significar incluir numa certa norma, num certo modelo de desenvolvimento e de adaptação social. Admitir que a Educação é uma profissão impossível, tal como a Psicanálise e a Política, não significa entregar-se à queixa histórica da impotência e da vitimização. Tal discurso que transforma em impotência a dimensão do real pulsional — que é impossível de ser completamente educado, analisado e governado — está na base das diversas práticas de segregação e reclusão.

Concordamos com Andrea Brunetto (2008, p. 95), citando Lacan, quando inclui os educadores entre aqueles que vivem uma “certa miragem de felicidade” por darem à função imaginária sua importância enquanto forma na qual o desejo do sujeito se apóia. Em relação aos educadores, a autora afirma:

Trabalhando com o impossível, eles vivem uma aposta, uma esperança, ainda que plena de preocupações e dúvidas — e poderia ser diferente? — e se colocam no papel de eternos aprendizes. (...) E quando o trabalho na educação se apóia mais no desejo de saber do que no saber pronto, mais nas perguntas do que nas respostas: aí estão as possibilidades todas a serem construídas. (BRUNETTO, 2008, p. 95).

⁵⁶ Como explicamos numa nota de rodapé anterior, a foraclusão do Nome do Pai é o conceito psicanalítico relativo ao mecanismo que estrutura a psicose. No caso da neurose, em diferença à psicose, há o que Lacan chamou de metáfora paterna, que significa a inclusão do sujeito na ordem fálica através do mecanismo estrutural nomeado por Freud de recalçamento. No caso dos psicóticos, há uma recusa da norma fálica, normalizadora, permitindo ao psicótico uma construção da realidade que dispensa os ditames estabelecidos pela cultura. Em substituição às construções sintomáticas próprias da neurose, formações de compromisso que implicam um conflito das pulsões com as imposições dos ideais culturais, no caso da psicose há a construção do delírio. Este sendo entendido por Freud como uma tentativa de cura, em outras palavras, uma tentativa de subjetivação de sua relação com o mundo, com a alteridade, que não passa pela norma fálica. A foraclusão, para Quinet (2006, p. 50), não deve ser tomada vulgarmente como abolição do simbólico, não deve ser considerada como um déficit. Para este autor, trata-se de um retorno no real daquilo que foi foracluído no simbólico, o que é bem diferente de uma abolição completa da ordem simbólica.

Na história da psiquiatria, e na própria história do autismo, percebemos que houve, para usarmos uma expressão de Antonio Quinet (2006), uma “foraclusão da inclusão”. À recusa do louco e dos autistas a aderirem aos dispositivos de normalização, respondeu-se com a reclusão seja nos hospitais psiquiátricos, seja nas instituições de educação especializada. Na medida em que os loucos excluem-se subjetivamente dos laços sociais e da norma fálica, a psiquiatria e, diríamos, a educação, muitas vezes, responderam com a reclusão e a segregação. Antonio Quinet (2006, p. 49-50) propõe que, agora, trata-se de abandonar o binômio “*exclusão-reclusão*”, adotado na história da psiquiatria. Isso deve ocorrer com sua substituição por outro binômio “*foraclusão-inclusão*”. Trata-se de “incluir a foraclusão”, de incluir um modo de subjetivação que se exclui das exigências à normalização e aos ditames da lógica fálica. Esta inclusão da foraclusão deve ocorrer não só na semiologia psicanalítica, mas na própria estrutura da teia dos serviços e instituições da reforma psiquiátrica.

Pensamos que esta proposição de Antonio Quinet também pode ser estendida à educação e sua política em relação aos sujeitos. Mas, para isso, é necessário, segundo o autor, que a conceitualização da foraclusão seja tomada sem preconceitos, pois, do contrário, a abordagem do psicótico (e do autista) tenderia a torná-lo um neurótico, tenderia a normalizá-lo. Deve-se abster-se do desejo de curar, já advertido por Freud. Este desejo pode tomar diversas formas e traduzir-se no desejo de ensinar, no desejo de psicanalisar⁵⁷, no desejo de governar, desejo de propiciar o bem do paciente e, finalmente, no desejo de incluir. Todos sinônimos do desejo de normalização.

Os fenômenos psicóticos e autistas não devem ser tomados como transtornos da norma. Devem ser abordados como formações subjetivas, retornos do foracluído, consoante o autor. Sigamos suas precisas palavras mais uma vez em relação ao *furor includenti*:

... ele [o trabalhador da saúde mental] deve se precaver contra o seu desejo de inclusão do louco nos jardins da polis no intuito de retirá-lo do jardim das espécies da nosografia. Isto significa não exigir dele a todo custo aquilo que é valor fálico em nossa ordem social (trabalho, dinheiro, sucesso, competição, competência etc.), e sim deixá-lo fazer sintoma sem Nome-do-Pai, um sintoma que pode ir do delírio à arte, passando por todas as artimanhas. (QUINET, 2006, p. 50).

⁵⁷ Aqui utilizamos a expressão com um sentido completamente diferente do conceito lacaniano de desejo do analista. Referimo-nos ao desejo de realizar a psicanálise a qualquer custo, intenção que sempre fracassa quando buscamos realizá-la com autistas.

Temos, com as indicações deste autor, à luz da Psicanálise, pistas que nos permitem conceber, ao contrário do que comumente se afirma na literatura não psicanalítica sobre o autismo, possibilidades de um discurso que considere a dimensão da subjetividade e da inclusão. Observamos, todavia, que esta abordagem da Psicanálise implica em reconhecer os mecanismos estruturais de constituição do sujeito, psicótico ou não, e o respeito às suas diferenças estruturais e radicais. Se o psicótico e o autista são sujeitos que se colocam em resistência ao estabelecimento de laços sociais, se se excluem da norma fálica que rege a vida neurótica comum, isso não significa que eles não estejam no mundo humano, o mundo da linguagem. Não se pode derivar do fato de o sujeito não passar pela divisão provocada pela castração, pelo complexo de Édipo, sua completa exclusão do mundo da linguagem. Os psicóticos e os autistas podem não ser divididos pela castração, mas são divididos pela linguagem, são “*parlêtres*”, seres falantes, como diria Lacan.

Outrossim, quando utilizamos a expressão “se excluem”, devemos questionar: excluem-se em relação a quê?

Repetimos: à normalização fálica que o Outro pode representar. A rigor, se considerarmos a conceitualização do sujeito em Lacan, logo concluímos: o sujeito existe, nunca fará conjunto em relação à norma. O sujeito, em relação ao conjunto do saber é marcado justamente por sua excentricidade, está sempre alhures. Todos nós estamos submetidos, estruturalmente, ao irreduzível à norma, ao que não pode ser normalizado, domado. É o que funda o mal-estar na civilização. Assim, temos a situação conflituosa em que a vida pulsional “normalmente” deveria ser regulada pelo fato dos sujeitos estarem em relação uns com os outros. E o que isso significa em última instância? Que estamos no plano da regulação dos laços sociais, no plano da política, tema que tratamos agora no próximo capítulo.

5 AUTISMO, CONTEMPORANEIDADE E POLÍTICA

*Se tem bigodes de foca
Nariz de tamanduá
E orelhas de camelo, né tio!
Mas se é amigo de fato
A gente deixa como ele está.*

(A Turma do Balão Mágico e Roberto Carlos)

O desenrolar da história da humanidade, além de suas determinações econômicas, micro e macropolíticas, também apresenta o modo como os homens relacionam-se entre si. Tal desenvolvimento não deixa de acompanhar as perguntas que a humanidade se faz sobre a falta de sentido de sua origem e de seu destino. Essas inquietações milenares, por sua vez, sempre deram motes para o desenvolvimento de ontologias. Não é nosso interesse rememorar a história dos discursos sobre o sujeito, mas achamos importante salientar alguns pontos a partir do advento da chamada modernidade e o modo como os homens foram construindo uma nova figura do Outro como lugar determinante de seu discurso e de sua verdade.

Na Idade Clássica, podemos dizer que o lugar do Outro correspondia às figuras mitológicas. Já na Idade Média, é o Deus cristão e monoteísta que pode ser entendido como a garantia de todas as verdades e a terra como sua criação e centro do universo. Contudo, a relação do homem com este Outro determinante de seu discurso sofre, segundo Slavoj Žižek (2008, p. 221), no rastro de Freud, as três grandes e primeiras humilhações que o mundo contemporâneo tratará de multiplicar: a revolução copernicana, a teoria evolucionista de Darwin e o descentramento do sujeito cartesiano produzido pela psicanálise freudiana. Assim, respectivamente, a terra não é mais o centro do universo, o homem deixa de corresponder à versão mais evoluída dos seres vivos (pois descobre que ainda está em evolução) e, finalmente, o *ego* cartesiano não corresponde mais à totalidade do ser. O homem deixa de ser senhor de sua própria casa.

A chamada primeira modernidade, que coincide com o século das luzes graças ao ato inaugural do *Cogito* de Descartes, impõe a racionalidade científica contra todas as outras anteriores. A partir deste período, o Outro que servirá como garantia da verdade deixa de ser Deus e dá lugar à supremacia do saber científico (SAURET, 2008). “A *razão científica* torna-se a marca distintiva do homem, o que lhe confere *soberania e autonomia* não apenas diante da natureza, como também em face do mundo divino”. (BIRMAN, 2006, p. 41, destaque do autor).

Ao ter a ciência como garantia da verdade, a relação entre os seres humanos passa a corresponder ainda mais a relações com os objetos de gozo e de exploração. Os homens passam a ser tomados como mercadorias. Ao mesmo tempo, as Luzes apresentam questões como o que é a humanidade, para onde ela marcha e como ela é fabricada. Segundo Sauret (2008), em decorrência deste declínio da figura paterna, ilustrada pelo “Deus está morto” de Nietzsche, as ontologias também promovem um estado de falta de sentido que terá como consequência o surgimento da chamada “sociedade psicoterápica”. (LASCH *apud* SAURET, 2008).

Nossos tempos não correspondem mais aos tempos de Freud. A sociedade do capitalismo industrial tornou-se uma sociedade do consumo e do individualismo exacerbado (BAUMAN, 2008). Os laços sociais sofreram mudanças consideráveis com o desenvolvimento do capitalismo global e da tecnociência. Apesar das mudanças, as perguntas recorrentes da humanidade ainda permanecem as mesmas: como nos tornamos humanos? Quando e por que morremos?

Consoante Marie-Jean Sauret (2008, p. 67), os seres humanos nascem duas vezes. A primeira corresponde a um nascimento em relação à sua espécie, como ser vivo pertencente a um reino superior. O segundo nascimento é simbólico, o indivíduo nasce como ser falante. Nascer simbolicamente significa tornar-se autor de sua vida e transforma o primeiro nascimento (dito biológico) em apenas o traço que ele — o próprio indivíduo — é, e que está separado pelo fato mesmo de se humanizar. Assim, podemos perceber uma divisão no sujeito entre aquilo que ele é simbolicamente e o que ele apresenta enquanto ser vivo pertencente a um universo natural.

O uso que o ser humano faz do seu espaço geográfico e de seu tempo não corresponde ao mesmo uso dos outros animais. Além destas duas dimensões, o ser humano habita a linguagem onde ele, paradoxal e simultaneamente, se aloja e se engendra como tal.

Tal duplo nascimento implica, também, num duplo e estrutural traumatismo: em primeiro lugar, o sujeito é determinado pela alteridade da dimensão simbólica e, em segundo lugar, ele é ser de gozo que não se confunde com o que ele é enquanto indivíduo biológico, irreduzível à linguagem, resistindo a todo aprisionamento do saber que pretende reduzi-lo a simples objeto. Em outros termos: “a *existência* do sujeito, o que ele é como vivo, está em conflito com a prisão do *ser* formatado que ele recebe do Outro”. (SAURET, 2008, p. 68, tradução nossa e destaque do autor).

Ao buscar respostas para as questões sobre o seu ser, o sujeito encontra-se entre a cruz e a espada: de um lado, depara-se com a alienação no discurso deste Outro invasor, estranho e determinante; já no outro, encontra-se com a violência que o habita e que está ligada à sua própria existência, que Freud chamou de pulsão de morte. Além de não escolher seus pais, seu sexo, sua época de nascimento nem sua geração, o sujeito ainda deve “introjetar” (para usar um termo junguiano não muito agradável a Freud) as interdições ao seu gozo, especialmente a interdição do incesto.

Estas “arbitrariedades” sofridas pelo humano frente à anterioridade estrutural da linguagem e a submissão às leis interditoras de gozo necessárias ao estabelecimento dos laços sociais implicam numa perda de satisfação que não só inaugura o psiquismo como é a causa do mal-estar na civilização. Em termos lacanianos, a perda de gozo implicada nos laços sociais, estruturados pela linguagem, é dinamizante e funda a subjetividade e a cultura.

Na contramão deste sentido, a herança cartesiana promove, simultaneamente, o império do discurso científico e a exclusão da subjetividade. A busca da verdade, a partir da ciência, implica na exclusão daquilo mesmo que funda este saber: o sujeito. Destarte, o sujeito moderno começa a buscar as respostas sobre si mesmo pagando o preço de seu próprio desaparecimento subjetivo em prol da objetividade científica ao mesmo tempo em que é a própria ciência do homem quem perde a sua legitimidade ou a sua autonomia (FIGUEIREDO, 1995). A ciência moderna cria a ilusão de que o mundo pode ser compreendido racionalmente e o futuro pode ser bem mais promissor, lançando para o alto as convicções e crenças irracionais anteriores. O saber científico sobre a natureza se estabelece como um Outro muito mais rigoroso e tirânico em relação aos anteriores, a ponto de representar a única verdade possível e a garantia de um melhor devir. É o saber da ciência que passar a exercer o poder de vida e de morte sobre os indivíduos e sobre as populações, chamado por Foucault de Biopoder. (FOUCAULT, 1997; GADELHA, 2009).

Esta época, de acordo com Sauret (2008), encontra seu ponto de tensão máximo no campo da política, através da Revolução Francesa, quando os cidadãos descobrem que não há sociedade que não seja feita pelos homens e que os ideais como Deus e o rei não servem mais como garantias da estabilidade do sistema social. Passa-se de uma *heteronomia* a uma *autonomia* ao preço do surgimento de um novo problema: como pode haver uma organização social sem um Outro (à semelhança de Deus ou do rei) que a garanta?

Neste cenário do saber moderno e do apogeu do discurso iluminista, a psicanálise surge introduzindo uma nova racionalidade nos domínios que foram deixados de lado pela ciência, fenômenos marginais por serem particulares: o do sonho, do lapso, do ato falho etc. “A ciência só se constitui como tal sob a condição de excluir todo traço de singularidade do sujeito do saber que ele produz, a fim de atender à objetividade e à universalidade: não há ciência que não seja a do geral! (SAURET, 2008, p. 71, tradução nossa)”.

Apesar da filiação de Freud ao discurso científico, a Psicanálise, na contramão, estabelece-se como uma “ciência” do particular, ou como uma contraciência. Assim, abre espaço para as “anormalidades”, ao que foge à linearidade tanto da consciência quanto do funcionamento social, abordando temas como a Lei, a Morte e o Desejo (FOUCAULT, 1999).

Com o exemplo da Revolução Francesa, com a morte de Deus promovida pela modernidade, Freud demonstra que a sociedade está fundada sobre a morte do pai e que esta morte é necessária para a preservação de sua função interditora. A violência inaugural ilustrada no mito freudiano do assassinato do Pai totêmico permite à humanidade a vida social e a metáfora cultural sob a condição da renúncia ao gozo. Diante disso, se o discurso científico havia ameaçado a figura do Pai na modernidade, foi o mito freudiano do parricídio primitivo que garantiu a existência lógica desta figura como função organizadora social e política, implicando nas leis que regem as diversas formas de distribuição do gozo na vida em comunidade.

Foi com a prática clínica e com a elaboração da teoria do Complexo de Édipo que Freud chegou à teorização desta necessária relação com a dimensão da alteridade como fundadora do psiquismo e da sociedade. É o Não-do-Pai (Nome-do-Pai)⁵⁸ que instaura a função civilizadora de interdição do gozo e introduz a possibilidade de dizer não, instaurando, assim, a falta e a diferença entre os indivíduos.

Freud descobre que o homem só fala para não repetir, para subverter a linguagem e se separar do olhar deste Outro que o invade e o determina. Descobre que o passo inicial em direção à humanização é justamente aquele operado no complexo de castração quando a criança diz o primeiro não ao desejo de seus pais, ao desejo deste Outro em relação ao qual está alienado.

⁵⁸ Trata-se da função paterna segundo a teorização lacaniana. Tal expressão, no original em francês, corresponde a *Non du Père*, que equivoca, por homofonia, as expressões *Não do pai* e *Nome do pai*, como significante da lei.

Todavia, este é um modelo estruturado a partir da subjetividade neurótica. O que podemos dizer quando falamos de fenômenos em que a dimensão da alteridade parece estar abolida já de saída e que uma alienação mínima no discurso do Outro parece marcar a subjetividade dos indivíduos? Como podemos pensar manifestações onde o laço social é extremamente comprometido?

É neste caminho que autores como Charles Melman (2008) e Marie-Jean Sauret (2008) falam de uma psicotização ou esquizofrenização social no mundo de hoje. A exacerbação do individualismo contemporâneo (ou pós-moderno, para alguns), parece implicar numa sociedade em que o Outro é cada vez mais mantido à distância e as pessoas buscam cada vez mais um gozo solitário, estabelecendo o que poderíamos chamar de uma espécie de “autismo social”, para utilizar uma expressão antinômica. Referindo-se a este gozo solitário das pessoas, envolvidas nos seus fones de ouvido, Melman (2008, p. 93, destaque nosso) afirma:

Nós as vemos tomadas por uma espécie de gozo masturbatório perfeitamente *autístico*, que esse sistema alucinatório artificialmente suscita. A relação com outrem é fundamentalmente minorada e desinvestida com relação a esse sistema vocal.

Ana Elizabeth Cavalcanti e Paulina Rocha, por sua vez, afirmam que o autismo é uma metáfora da contemporaneidade e que o fascínio exercido pelas crianças autistas é fruto desta identificação dos sujeitos contemporâneos com os autistas. Vejamos suas palavras (2001, p. 32):

... o fascínio exercido pelos autistas no imaginário contemporâneo deve-se, entre outras razões, à projeção que fazemos sobre eles e de alguns traços do funcionamento mental de nossa cultura e de nosso tempo. Graças a essas projeções, passamos a narrar o mundo dos autistas como cruel, absolutamente individualista, sem semelhantes. Um mundo em que a criança só conta consigo mesma, face ao terror que representa o encontro com o outro, um verdadeiro estranho.

Temos condições de concordar com estas linhas de pensamento e justificar a entronização da figura do autista no mundo de hoje através da identificação com os modos de subjetivação contemporâneos? Somos hoje mais autistas que outrora e, por isso, a “síndrome do autismo” encontrou condições para tomar tamanho destaque e proliferação epidêmica? Temos condições de ser mais ousados e afirmar que o autismo seria um sintoma da contemporaneidade?

Para seguirmos nossa reflexão é preciso ainda apresentar alguns argumentos de Colette Soler (2009) que se pergunta sobre a função objetora do sintoma e suas relações com o que chamou de “gozo autista” e o mundo contemporâneo. As contribuições do filósofo e psicanalista esloveno Slavoj Žižek⁵⁹ nos serão de muita valia para pensarmos as relações do autismo com a ideologia multiculturalista que jaz no discurso do movimento da neurodiversidade.

5.1 A dissidência do sintoma e o autista como objeto à norma

Em seu recente livro *Lacan, l'inconscient réinventé*, Soler (2009) afirma que o conjunto dos remanejamentos lacanianos sobre as regulações do gozo, sobre o sexo, sobre o Pai, sobre as estruturas clínicas e sobre o fim da análise não deixa de ter consequências políticas. A autora parte da constatação lacaniana de que o sintoma é um duplo evento do corpo e do dizer, ou seja, o sintoma encarna a conjunção dos efeitos do dizer sobre o corpo. Com esta reflexão, disserta sobre como podemos entender o corpo a partir da compreensão que toma como base a admissão do conceito de inconsciente real⁶⁰, diferentemente, mas não em oposição, ao inconsciente simbólico freudiano.

No que podemos relacionar à nossa temática de pesquisa, a autora inicia uma importante discussão sobre a relação entre o corpo e a palavra, visto que implica o afetamento do corpo pela linguagem e, portanto, pela dimensão do Outro. Tais desenvolvimentos redundarão na hipótese de um corpo autista e um corpo socializado.

O corpo, a partir dos pressupostos logo acima relatados, é definido pelo uso que se faz dele. Neste sentido, passa a ser considerado na sua relação com a alteridade, na sua dimensão de corpo civilizado, corpo socializado. Pode-se utilizar deste corpo como objeto de manipulação que passaria muito mais perto da arte que da natureza e, assim, estaria cada vez mais afastado de sua naturalidade de organismo. O que leva

⁵⁹ Que também utiliza a expressão “gozo autista” ao referir-se ao gozo solitário prometido no uso das drogas, onde não se faz apelo ao Outro. (ŽIŽEK, 2008, p. 257).

⁶⁰ O inconsciente real (ICRS) é constituído pelos primeiros efeitos da “alíngua”, das primeiras manifestações da linguagem, sobre o sujeito. Trata-se de um inconsciente neológico, holofrásico, autista, sem referência ao Outro da linguagem e à oposição entre os significantes, mas efeito desta linguagem sobre o sujeito e sobre seu corpo. Se para Freud o sonho era a via principal para o inconsciente simbólico, estruturado como uma linguagem, o lapso seria a via régia para o inconsciente real. O inconsciente real, segundo Soler (2009, p. 201), não é decifrável pela oposição entre os significantes e se manifesta quando não encontramos mais sentido via operação de linguagem. Poderíamos dizer que estamos no inconsciente real quando nos deparamos com os sons ininteligíveis e os maneirismos dos autistas ou no tempo intervalar, quase imperceptível, entre um lapso de linguagem e sua “correção” pelo sujeito.

Soler à diferenciação entre ter um corpo e ter um organismo. Tal diferenciação se contrapõe à lógica da cerebralidade cognitivista contemporânea. Vejamos suas palavras:

Então o discurso nos dá nosso corpo. O corpo o qual devemos dizer que o “possuímos”. O sujeito, entendido como falante, contrariamente ao animal, não é sem seu corpo. Vemo-lo pelo fato de que ele o precede no discurso do Outro e que lhe sobrevive um tempo na memória, até que seu corpo retorne, como se diz numa certa tradição, ao pó. Donde a insistência que se precisa colocar sobre a afirmação “o sujeito tem um corpo”, porque ter um corpo, o que dizer? Todos os sujeitos têm certamente um organismo, mas talvez nem todos tenham um corpo, se ter um corpo se decide, segundo Lacan, no nível do uso que se pode fazer dele. (SOLER, 2009, p. 194, tradução nossa).

No que tange à nossa temática, dois termos são colocados e diferenciados pela autora: corpo e organismo. Tal diferenciação parece não existir quando olhamos o fenômeno do autismo pelo ponto de vista cognitivista comportamental. Neste último, corpo e organismo parecem ser sinônimos. E aí, segundo Slavoj Žižek (2008, p. 220), no texto *A visão em paralaxe*, vemos mais um golpe narcísico na humanidade e a humilhação do homem chega ao seu apogeu, ao se confirmar que por trás do crânio não há nada. A experiência de encontrar alguém e o “nada por trás” do crânio aberto seria a maior das paralaxes. Segundo este autor, a humilhação operada pela descoberta do inconsciente significa o descentramento da subjetividade inaugurada por René Descartes. Assim, mesmo com Freud, ainda teríamos resguardada a dimensão subjetiva, ainda que inconsciente. A cerebralidade do mundo neurocognitivo contemporâneo “apaga do mapa” a referência à subjetividade e acaba por reduzir o homem a este “nada por trás do crânio”.

Voltando, então, aos comentários de Soler (2009), o corpo civilizado, socializado, passaria pela relação com a cultura e com os destinos que são dados a ele nesta relação do sujeito com o Outro. As diversas configurações e manipulações que este corpo apresenta vão, também, sofrer as influências de cada época e cada cultura. Pode-se tratá-lo como objeto de troca, como instrumento de performances, como obra de manipulação artística e cirúrgica etc. Contudo, a exemplo de Joyce, segundo Lacan (*apud* Soler 2009), existem sujeitos que não têm corpo. Evidentemente, eles têm organismo e uma imagem, mas não fazem uso *padronizado* de seu corpo. Ou seja, sujeitos que fazem uso de seu corpo de um modo à revelia da norma estabelecida pelo discurso social vigente. Este modo de uso do corpo fora do padrão discursivo remete a

um modo de gozo oposto ao gozo socializante, um gozo fora do laço social que Soler chama de *gozo autista*.

O uso do corpo também tem seus limites, inclusive para o socializado. O que marca o ponto limite do uso do corpo socializado são os sintomas de gozo sexual. Os sujeitos, através do sintoma, fazem face ao corpo a corpo sexual sem o recurso de um discurso padronizado. Recorrem à alingua que funda o inconsciente real. No caso dos esquizofrênicos, autistas que estão fora do discurso como laço social (LACAN, 1992), mas não fora da linguagem, respondem aos seus órgãos sem recorrer ao discurso estabelecido.

Colette Soler (2009, p. 195) tenta ilustrar o corpo socializado através da figura do autista, seu exemplo contrário. A autora salienta que se refere aos pequenos sujeitos autistas e não ao que se entende nos dias de hoje como autistas — ou seja, aquelas pessoas que apresentariam traços mais leves de “transtornos na interação social” e que se enquadram no chamado espectro autista. Estas pessoas se caracterizariam por não delirarem, por apresentarem problemas de linguagem, de relação com o semelhante e, sobretudo, problemas de ordem pulsional. Afirmar a existência de problemas de ordem pulsional, à luz do ensino de Lacan, significa dizer que apresentam problemas de relação com o Outro da linguagem que estabelece o ordenamento e organização das pulsões. Através do exemplo de dois casos célebres na literatura psicanalítica sobre o autismo (o caso Joe de Bethelheim e o caso Stanley de Margaret Mahler), a autora chega a afirmar que, nestes casos, o discurso, que permitiria a constituição do corpo socializado, não foi “incorporado”. Assim, o autista tentaria fazer suplência no Real sobre a falta de incorporação do significante que produziria uma perda de gozo dinamizante.

Para que um corpo seja socializante, e não se utilize apenas de um gozo autista, seria preciso que houvesse um enodamento das três dimensões, do Simbólico, do Imaginário e do Real. Mesmo quando há este corpo civilizado, quando não está fora do discurso, existe um gozo que não anda *pari passo* com a norma, um gozo que não é assimilado pelas ofertas do discurso normalizante e que pode ser ilustrado nos sintomas sexuais.

Aliás, quantas vezes o sujeito que vem pedir uma análise não se pergunta por que ele não chega a ser “como os outros”, a fazer par com suas amigas, a ter um filho na idade de seus amigos, a encontrar uma mulher *ad hoc* como a maioria, etc.? O sintoma sexual é o ponto de exceção do laço social estabelecido. (SOLER, 2009, p. 197, tradução nossa).

Segundo este raciocínio, o sintoma faz objeção política ao discurso que estabelece uma norma. É um “sintoma objetor”. Soler (2009, p. 198) dá os exemplos da neurose de guerra e do sintoma conversivo na histeria. No primeiro, tratar-se-ia de um caso em que o objetor é ignorado, seria um sujeito que adoece, dividindo-se entre o desejo consciente de servir e o inconsciente de objetar ao discurso do mestre militar. No exemplo da conversão histérica, a perturbação funcional, que não configura um dano no organismo, anuncia uma erogenização fora do lugar estabelecida pela norma sexual. Outras partes do corpo, as diversas zonas erógenas, passam a funcionar como fontes eróticas “anormais”. Neste sentido, o sintoma de conversão “objeta à norma erótica, erotizando as zonas silenciosas em relação ao erotismo”.

Entretanto, à diferença do sujeito autista, o sujeito histérico não é totalmente um objetor, está dividido entre o desejo em relação ao seu mestre e seu sintoma que o faz fracassar. É, antes, um suporte do mestre, um fã cujo sintoma faz objeção a este mesmo mestre. É no nível do sintoma do corpo que o sujeito histérico faz greve. Eis onde sua dimensão política torna-se mais clara. Sigamos as palavras de Colette Soler (2009, p. 199, tradução nossa):

Greve da norma corporal nos sintomas de conversão, greve também e, sobretudo, na relação genital onde, quaisquer que sejam as licenças de sua conduta bem propícias a misturar as pistas hoje, ela recusa em ser sintoma de um outro corpo. A expressão “greve do corpo” é bem feita para dar a idéia de seu alcance político.

Por outro lado, se considerarmos as dificuldades que os sujeitos autistas apresentam em relação ao mundo da linguagem e sua resistência na relação com a dimensão simbólica da alteridade (não tomando os outros apenas como objetos de satisfação auto-erótica), podemos afirmar que o caráter objetor do sintoma autístico é o de fazer greve com a palavra. O autista faz fracassar o discurso da norma naquilo que ele tem de mais fundamental e que possibilita qualquer dispositivo de normalização: a alienação no discurso do Outro. O mestre da histeria nem chega a se constituir e o sujeito autista faz todo o saber sobre ele fracassar. Assim, podemos verificar que algumas instituições psicanalíticas, por exemplo, como *Antenne 110*, colocarem a dimensão do saber sobre os autistas e os psicóticos infantis em um lugar secundário e proporem o que chamaram de *Savoir ne pas savoir*, que permite aos seus “educandos” produzirem um saber com qualquer membro da instituição, principalmente, os não especialistas. (BAIO, 2010).

Apesar de se ter percebido há muito tempo o caráter dissidente do sintoma em relação ao corpo socializado e seu valor político, tem-se visto que o sintoma muda no decorrer dos tempos. Quanto mais o significante mestre aparece como poderoso num certo discurso, mais o caráter de dissidência política do sintoma é destacado. Mas, sublinha Soler (2009), é nesse nível do poder que alguma coisa mudou, e esta mudança estaria ligada ao que Foucault (1997) chamou de Biopoder. E por sua relação com este biopoder — que no nosso caso é o do tempo do capitalismo com o discurso imperativo da competição no consumo e na produção —, poderíamos chamar os sintomas do corpo de “biosintomas”. Ademais, os sintomas que incomodam, portanto, nos tempos atuais do capitalismo, não são mais os do mal-estar sexual, mas os que colocam em questão a vida e a competitividade. O mundo atual pode até se perguntar: como podemos considerar alguém vivo se não se mantém em relação com as outras pessoas? Como, por exemplo, num caso de infanticídio, a justiça francesa tomou como atenuante do crime materno o entendimento de que o assassinato da filha autista seria um caso de eutanásia. (CAVALCANTI e ROCHA, 2001).

Consoante a autora (2009, p. 200), o biopoder estaria aliado à ideologia da ciência e aos valores de atuação que ela mantém. O biopoder contemporâneo não considera mais essencial que os “biosintomas” sejam dissidentes, mesmo que eles apresentem consequências políticas. Os sintomas deixam de ser pensados como modos de posicionamento do sujeito em relação ao Outro, ao discurso dominante que os determina, e passaram a ser entendidos como “transtornos”, “desordens”, “panes de uma máquina humana neurológica, hormonal, social etc., que enguiça como qualquer máquina”. Entendido como um modo de posicionamento subjetivo na relação com a alteridade, o sentido do sintoma fica, com este tratamento do capitalismo atual, foracluído, e reduz o sujeito a uma pura combinação de elementos bioquímicos e hormonais.

5.2 Um discurso de urgência, inclusive para a Educação

O mundo, inclusive, a Educação e a Psicanálise acabam se confrontando diretamente com uma dupla operação do biopoder capitalista. Por um lado, este biopoder aponta para direção de fazer viver os indivíduos enquanto instrumentos do mercado através da construção de sintomas típicos do produtor-consumidor normalizado. A construção destes sintomas típicos acontece por meio do reforçamento

das imagens e de slogans que carregam o imperativo do consumo e da saúde entendida como bem-estar “biopsicossocial” (SEGRE e FERRAZ, 1997). Por outro lado, o biopoder contemporâneo tenta reduzir os sintomas atípicos, que se excedem ou que fogem da norma, equivalendo-os a disfuncionamentos da máquina cognitivo-comportamental. Estes sintomas atípicos, que fogem da norma e, às vezes, são chamados de “novos sintomas” (SAURET, 2010; 2008), são entendidos por Soler como ligados à oralidade, à ação, ao humor e apresentam-se como sintomas fora do laço social, portadores de *gozo autista*.

Para a autora as manifestações sintomáticas do inconsciente real (ICSR) compartilham com os chamados novos sintomas pelo menos um traço: o de *um gozo autista fora do laço e fora da troca*. A psicanálise se situa neste quadro como uma possibilidade de cuidado que não busca o aplacamento da falta, não tenta mentir sobre o fato de que os sintomas procuram fazer suplência à falta Real que está no fundamento da constituição subjetiva. Neste sentido, não reduz os sujeitos a uma universalidade e, portanto, respeita as diferenças. Ponto onde a psicanálise pode contribuir para a discussão sobre a diversidade e a inclusão educacional. Torna-se um discurso de urgência, também para o campo da Educação, na medida em que sua ética propõe a consideração das singularidades de cada aluno e a suposição de um sujeito do saber.

A ética da psicanálise pode contribuir para a educação inclusiva na medida em que chama a atenção, seguindo as indicações de Leandro de Lajonquière (2010, p. 62, destaque do autor), para o fato de termos de falar às crianças na sua individualidade e deixarmos de lado um “justificacionismo psicológico” que impõe um saber estabelecido *a priori* sobre as crianças no qual tudo o que acontece em suas vidas é justificado por alguma “hermenêutica psico-sociológica”. Leiamos, na mesma página, as belas palavras do referido autor: “Em suma, o tecnocientificismo (psico)pedagógico consola pais e pedagogos, bem como anestesia espíritos e corações adultos, na tentativa sempre vã de suturar o *desejo* que — à sua enigmática maneira — anima a vida”.

Ao contrário do que se pode pensar, a multiplicação de sujeitos fora do laço social devido ao capitalismo globalizado torna ainda mais ampla a necessidade das contribuições da psicanálise. Mas, para isso, é preciso compreender que a linguagem não comanda nenhum parceiro senão os objetos destacados do corpo pela linguagem (objetos oral, anal etc.). É preciso, também, que o psicanalista e os educadores compreendam que o laço social só se instaura através de artifícios discursivos. Assim, os laços sociais fazem suplência à falta construindo normas implícitas do amor.

A primeira questão a ser formulada por cada sujeito é sobre qual é o seu sintoma de suplência e o que lhe permite humanização em um laço social viável. Aqui, então, Soler indica duas saídas diferentes tanto para aqueles que compartilham de um gozo socializante quanto para aqueles que gozam “autisticamente”:

Se ele [o sujeito] é socializante, a visada irá do romance fantasmático de uma vida para o real desconhecido da letra unária autista, atualizando as contingências da origem que a repetição tornou necessária e que depois não deixam de se escrever como programa de gozo; no caso contrário [autistas], ele buscará ir de um Real muito livre, fora do laço, em direção à sua organização linguageira. Em todo caso, ela visa, assim, o que Lacan chamou em um momento “a *diferença absoluta*”, bem longe de fazer levar ao sujeito a necessidade de estar inteiramente na norma ou de induzi-lo a se fazer clone. (SOLER, 2009, p. 203, tradução e destaque nossos).

Ora, se o programa de gozo do capitalismo globalizado não faz fracassar a sexualidade, mas a libido socializante — em proveito de grandes massas de corpos proletários que não têm mais nada para fazer laço social —, repetimos que este mal-estar tem, mais do que nunca, muito a ver com a ética da psicanálise e sua prática.

Não é apenas o capitalismo que está em causa, mas a evolução tecnológica da ciência que o torna possível e faz da psicanálise um discurso de urgência na civilização, na medida em que esta anda na contramão da desvitalização dos sujeitos causada pelo discurso cientificista.

Na medida em que a psicanálise – não tentando aplacar a falta constitutiva do ser falante, nem buscando a harmonia com a norma – conduz o sujeito a se reconhecer em seu sintoma fundamental, ela assegura uma saída do discurso capitalista contemporâneo.

Entretanto, o psicanalista de hoje está em conflito, pois se, de um lado, a psicanálise é o avesso do discurso do mestre, por outro, não é o inverso do discurso do capitalista. Segundo a autora, a psicanálise consegue, no particular, aquilo que o capitalismo consegue em larga escala por outras vias: a desidentificação dos sujeitos com a queda dos ideais introjetados do Outro e a atualização dos objetos de gozo que o comandam. A autora se pergunta:

Ora, o capitalismo não é responsável, por outras vias, pela queda dos grandes semblantes, Deus, o pai, a mulher, etc., em proveito das exigências da mercadoria, do empuxo-ao-consumo que homogeneiza sem passar pelo universal dos ideais da tradição e que desfaz mesmo a massa freudiana ligada à exceção paterna? (SOLER, 2009, p. 206, tradução nossa).

As descobertas psicanalíticas acerca da sexualidade já não são mais novidade e os direitos do homem se estendem ao direito de gozo que podemos exibi-lo, reivindicar, não se excluindo a possibilidade de fazê-lo uma causa privada. Se os enunciados da demanda mudaram, como as condições da interpretação analítica também não haveriam de mudar? A psicanálise, neste sentido, não pode se isentar de sua responsabilidade nessa evolução.

Não se pode mais imputar ao capitalismo as infelicidades relacionadas ao sexo, nem dizer que se goza mal devido a um desarranjo social. Por isso sonhou-se com um mundo melhor e partiu-se, no século, em busca de um novo homem através do trabalho. Mas esta tentativa fracassou e, consoante Soler (2009, p. 207, tradução e destaque nossos), o que resta hoje é “*a deploração de vítimas buscando responsáveis para incriminar*”. A impossibilidade da relação sexual proferida pela psicanálise lacaniana não faz parte do capitalismo. Os arranjos que os discursos propõem são incapazes de deter uma “praga sobre o sexo” [malédiction sur le sexe] que chega de outros lugares.

Os sofrimentos sintomáticos que chegam aos psicanalistas mostram as insuficiências das soluções padronizadas e recebem hoje um clamor tão globalizado, generalizado, que é do próprio capitalismo mesmo. Ora, percebemos que esta insuficiência de respostas padronizadas que chegam à clínica do psicanalista hoje, também encontra no trabalho com o autista uma ilustração singular, promovendo, como vimos no capítulo anterior, um furo no saber da própria psicanálise, colocando-a nos seus limites conceituais, práticos e éticos.

O discurso capitalista cientificizado constrói apenas um laço: um paradoxal laço “autista” entre os indivíduos e os objetos, indiferentes aos negócios do amor. Esta indiferença leva a uma “fragmentação e instabilidade crescentes dos laços sociais e deixa os indivíduos cada vez mais expostos à precariedade e à solidão” (SOLER, 2009, p. 208, tradução nossa). Eis outra característica que nos aproxima da figura que estudamos nesta pesquisa: a relação direta com os objetos sem passar pela dimensão amorosa da alteridade. Em outros termos, diferentemente de uma relação socializante — na qual a intervenção do outro é signo de um dom de amor —, nas relações autistas próprias ao capitalismo cientificista, os sujeitos gozam diretamente com os objetos sem a intervenção e o apelo ao Outro.

Este quadro apresenta um resultado paradoxal onde as satisfações obtidas são também insatisfações num mercado da falta de gozo generalizada.

Com efeito, todas as ofertas que este discurso faz, consumo e perfeição *narcínica* [narcynique] (...), com isso que implica em individualismo enlouquecido, competição e instabilidade generalizada dos laços do trabalho, do estado, do mundo, etc., essa oferta, portanto, é objeto mesmo de insatisfação e queixa. (SOLER, 2009, p. 208, tradução nossa).

O mais interessante neste ponto de equivalência entre insatisfação e satisfação, de acordo com a autora, não é a insatisfação dos perdedores, mas a dos ganhadores. Para Žižek (2010, p. 128), no mesmo sentido da referida autora, trata-se de um novo dever ético no qual os sujeitos sentem-se culpados não pelo gozo que obtiveram em excesso, mas pelo fato de não gozarem. Sofrem, portanto, do imperativo superegótico que os impele a gozar a todo preço, sentem-se culpados não por terem transgredido normas morais, mas por não atingirem os ideais excessivos de satisfação e consumo⁶¹. Isso se ilustra na epidemia de desmoronamentos súbitos dos americanos, nos altos executivos e nos casos dos grandes artistas e pessoas famosas que procuram seitas, religiões ou mesmo os profissionais *psi*. Para completar o quadro, considerando que os valores de otimismo e combatividade não são suficientes para mascarar a outra face da moeda, normalmente, encontra-se alguém “para promover os valores de resiliência para todos: dar a cada um o dever de suportar, sem se deixar abater, os prejuízos reais e subjetivos da época”. (SOLER, 2009, p. 209, tradução nossa).

Mas o traço atual da multiplicação de vítimas, com a sua conseqüente ideologia da vitimização, não se deve apenas à crueldade do capitalismo. Segundo Soler (2009), ele destrói o capital simbólico na sua vertente de valores estéticos, morais, religiosos etc. São estes valores que permitem aos sujeitos suportarem e darem sentido às suas tribulações ou compensarem-se organizando defesas íntimas. Isso não significa que não existam mais valores, mas que esses valores não são globalizados como o mercado, ao contrário, eles são fragmentados, locais, exclusivos.

Temos, em resumo, que o capitalismo por um lado estabelece uma ideologia de sucesso generalizada que só pode ser adquirido através do acesso aos objetos de consumo de forma particular, individualizada. Todavia, a lógica paradoxal deste mercado é que a promoção da satisfação com os objetos de consumo também constitui

⁶¹ De qualquer modo, estruturalmente há uma transgressão à norma. Se, para Freud, o martírio exercido pelas exigências do supereu relacionava-se aos desejos transgressivos às normas morais e sexuais de então, no mundo contemporâneo, a dimensão da transgressão se repete, embora com uma faceta ainda mais difícil de suportar: a norma é ser feliz, perfeito, bonito, satisfeito, enfim, ideal. Este estado subjetivo, todavia, só pode ser atingido através do consumo. Pode-se gozar, está tudo liberado, mas se o fizer, arque *sozinho* com as conseqüências. Deste modo, os sujeitos, por um lado, sofrem por não gozarem como os outros e como os ideais estabelecidos, por outro lado, têm de arcar sozinhos com seus excessos, pois não há nem mesmo um “pai” que os possa tranquilizar com a punição garantindo seu lugar na comunidade.

insatisfações frente às ofertas e novidades deste mesmo mercado. Tal configuração institui um quadro de individualismo, concorrência e fragilidade dos laços sociais em diversos âmbitos. A reboque da promessa de sucesso, perfeição e felicidade, encontra-se a exigência de que os sujeitos devem suportar as infelicidades de seu tempo sem o recurso dos valores que lhes permitiriam elaborar seu desamparo. Contrastando com um possível “autismo contemporâneo” que deduzimos da opinião de Charles Melman (2008), tal fato implica o que poderíamos chamar de uma *desilusão* que não encontra no discurso um amparo simbólico que torne possível os laços sociais.

Isto é, não se trata de uma falta de alienação no discurso do Outro que caracterizaria um “autismo” generalizado, enquanto metáfora contemporânea, mas uma desilusão em relação às promessas de gozo do capitalismo. Essa desilusão apresenta-se concomitantemente a uma derrisão da palavra e no discurso de vitimização dos sujeitos que podem ser ilustrados nos movimentos de respeito à diversidade em sua faceta multiculturalista. A palavra, agora, é devolvida a cada pessoa, mas destituída de valor e banalizada por palavras de ordem em defesa dos direitos de pequenos grupos que, por sua vez, tornam-se intolerantes frente às outras diferenças, ou mesmo, em relação à normalidade.

Se todos compartilham de alguma identificação com as minorias, com a diferença, então, a norma é ser anormal, exceção.

5.3 A derrisão e greve da palavra

Na atualidade, diferentemente das épocas dos sistemas totalitários e fundamentalistas, vemos que se aceita e suporta a queixa do mal-estar dos indivíduos. Todavia, essas queixas só são recebidas, no quadro de uma ordem absoluta, religiosa, política, quando elas são uníssonas a uma mensagem única. Assim, caso não esteja em consonância com a generalidade, todo valor de verdade é automaticamente recusado ao desvio representado pelo sintoma.

Solidário das formas políticas da democracia, o discurso capitalista parece admitir as múltiplas vozes particulares encorajando-as a falar, reconhecendo os benefícios da palavra, produzindo, em massa, profissionais *psi* para os traumatizados de todos os tipos.

O um por um tornou-se a regra e assiste-se a fenômenos de palavra sem precedentes. A prática do testemunho, por exemplo. Ela é hoje elevada à mania, independentemente de todo conteúdo. Você não tem nada a dizer? Razão suficiente para você se exprimir. Escutei no rádio: “Não sou nada, não tenho informação particular, mas isso não é uma razão para que eu me cale”. Como proposição, é formidável. (SOLER, 2009, p. 210, tradução nossa).

Possivelmente, a ideologia do direito à expressão triunfa de tal modo hoje que não há mais nada a escutar que o clamor universal da desgraça humana, através de sua negação ou proclamação. Pode-se dizer o que quiser, mas isso será sem consequências. Tal quadro configura uma “derrisão suprema da palavra rebatida sobre seu papel de exutório catártico o qual espera somente que ela tampona os sofrimentos do consumidor-eleitor”. A mordação de outros tempos mudou de forma e uma das formas que ela pode adquirir é o desenvolvimento sem precedentes de técnicas de escuta que se destinam a acolher “as vozes solitárias e desesperadas na falta de encontrar remédios”. (SOLER, 2009, p. 211, tradução nossa). De outra forma e sem saber, esse novo regime da palavra que implica na sua derrisão, cuida do fato de que falar em vão é em si uma forma de gozo e que não custa nada.

Ora, a cultura da redução do sintoma a uma desordem orgânica é extremamente favorável e coerente com esta derrisão da palavra e suas implicações políticas que propiciam o individualismo consumidor. Apresenta-se como um obstáculo para a constituição do sujeito-suposto-saber sem o qual o sintoma não pode ser tomado como uma forma de posicionamento subjetivo na relação com a alteridade. Deixa-se de implicar o sujeito na sua palavra e seu mal-estar. As palavras e as ações parecem não dizer respeito aos seus autores, aparentam advir de uma entidade autônoma a eles, seja o cérebro ou a doença. Tanto a derrisão da palavra como a cerebralidade estão em conformidade com a lógica técnico-cientificista do mito da verdade científica própria para o consumo de suas soluções cada vez mais elaboradas.

Soler (2009) denuncia que esta conjuntura pode ter um efeito *boomerang*. Na medida em que a palavra só tem valor enquanto representando certa unanimidade e, assim, se faz suplência do Outro pela via da audiência da maioria (que não é ninguém), as vozes que fazem exceção a este coro, vozes dos anormais, podem “retornar no Real” ou, nas palavras de Sauret (2008), podem produzir um *acting out* no campo da cultura. Este argumento pode ser ilustrado pela proliferação das seitas onde todos se agarram à voz profética do “Um que sabe” e contam com uma transcendência que os ultrapassa e os arrebatam.

Ora, acompanhando Alain Vanier (2002), se considerarmos a hipótese de que os sujeitos, como condição para entrarem no laço social renunciam ao gozo pela via da assunção às normas discursivas, podemos nos perguntar o que representa um sujeito que renuncia esta relação com a alteridade e resiste às diversas formas de dominação de seu gozo pela via da linguagem. Vemos aqui a dimensão política de resistência à normalização que encontramos no autismo sem, no entanto, esquecermos de sua condição subjetiva.

Uma abordagem do autismo como a que ora apresentamos toma conotação política ao considerarmos a noção de sintoma tal como Lacan a definiu em certo momento de seu ensino: retorno da verdade na falha do saber. Tal definição nos permite aproximar o autismo da histeria quanto à afirmação de que esta faz greve do corpo. Neste sentido, reforçamos nossa proposição de que o autista é aquele que faz greve da palavra no que ela apresenta de mais fundamental e, assim, faz o discurso dominante fracassar. O autista mostra o fundamento real da relação do sujeito com a linguagem e é um exemplo paradigmático da impossibilidade de gozo absoluto que seria prometido pelo capitalismo contemporâneo através da oferta dos objetos de consumo.

Tomando, então, a perspectiva da relação do autismo com a contemporaneidade e suas relações com a noção de sintoma na sua dimensão real, podemos dizer que o fascínio sobre a figura do autista poderia ser considerado sob dois pontos de vista.

Primeiramente, o autista apresenta-se na história como fascinante por implicar os questionamentos sobre a essência do que caracteriza o ser humano, distinguindo-o do mundo animal, selvagem e/ou monstruoso. O encantamento pelo autismo envolve, aí, um retorno da verdade através de uma falha no saber, ou seja, o retorno do Real para o discurso científico atual impondo seus limites à busca de sistematização da vida subjetiva em um saber pronto e organizado objetivamente.

Supondo, então, o autismo como metáfora de uma subjetividade que abre mão da relação com seus semelhantes em prol de um acesso direto ao gozo dos objetos de consumo, sem a intervenção do mundo simbólico, poderíamos sustentar a hipótese levantada por Cavalcanti e Rocha (2001), na qual o autismo seria uma metáfora da contemporaneidade que justificaria tal fascínio?

A partir do que expomos das posições de Colette Soler acerca do que ela chamou de gozo autista, comum a todos os sujeitos, podemos contradizer tal hipótese. Podemos, enfim, anunciar que este fascínio pelo autismo no mundo de hoje não se

refere ao fato de que os sujeitos contemporâneos estão mais próximos do autismo como resultado de modos de subjetivação diferentes de outrora, mas todos os sujeitos também compartilham estruturalmente um modo de funcionamento que escapa ao laço social. *Grosso modo*, há um pouco de autismo em todos os sujeitos.

Em segundo lugar, a atual entronização do autista parece também ser decorrente dos interesses institucionais e biopolíticos, na medida em que é, nesta realidade, fundamental que o autismo se torne um “modo de ser” diferenciado e constitua um movimento social que legitime os estados de exceção à norma. Nasce aqui, portanto, uma discussão sobre o multiculturalismo em torno dos autistas e que logo a seguir abordaremos.

São estes dois pontos que demonstram um entrecruzamento da psicanálise com a educação, pois remetem à questão da inclusão e da impossibilidade de uma universalização do saber sobre o autismo. Como seria possível pensar uma educação inclusiva para pessoas autistas se estabelecemos um saber prévio e universal sobre elas, colocando-as sob uma mesma norma e apagando suas diferenças? Como incluir pessoas “tão diferentes” que precisariam de um método específico e um espaço controlado? Estes são os paradoxos apresentados por tal entendimento do autismo e que a teoria psicanalítica ajuda a compreender.

Consideramos que, assim como todos os sujeitos, e não como ilustração de um sujeito pós-moderno, os autistas potencializam a exigência da particularização de sua abordagem. É, também, porque não podemos estabelecer uma universalidade do autismo, nem de qualquer sujeito, que a psicanálise pode contribuir na educação, especialmente a inclusiva. A impossibilidade, confirmada pelas experiências institucionais, educacionais e clínicas, de universalização dos métodos “aplicados” ao autismo nos coloca novamente consoantes à psicanálise, desta vez num outro plano, o da ética. Tal consonância nos permite levantar uma nova questão, impossível de ser respondida nesta pesquisa: em relação ao discurso científico contemporâneo, o autismo não ocuparia um lugar análogo ao da histeria no final do século XIX? A figura do autista não seria um exemplo paradigmático que renova a necessidade da ética da psicanálise enquanto saber que se constitui no particular e não no universal?

5.4 Autismo e a ideologia multiculturalista do respeito às diferenças

Conceber as diversas manifestações do autismo — ou o chamado “espectro autístico” — como formas diferenciadas de organização cerebral e que, por isso, devem ser respeitadas a ponto de constituírem um movimento social que prega a existência de comunidades de pessoas autistas possui articulações muito mais extensas do que se pode, a princípio, imaginar. A concepção de uma cultura própria a este tipo de pessoas — cultura minoritária, em oposição à cultura da maioria “normal” (ORTEGA, 2008) — inscreve-se numa categoria política muito característica do capitalismo global: o multiculturalismo. E, acompanhando este movimento multiculturalista, encontramos também o discurso de vitimização que tenta legitimar como verdadeiras apenas aquelas experiências testemunhadas pelas pessoas diretamente afetadas pela problemática em questão, seja esta relativa aos *gays*, aos negros, as minorias étnicas ou os autistas e seus familiares.

Vejamos uma citação importante sobre o que se trata na ideologia multiculturalista:

a forma ideal de ideologia deste capitalismo global é o multiculturalismo, a atitude que, a partir de uma posição global vazia, trata *cada* cultura local da maneira como o colonizador trata o povo colonizado — como “nativos” cujos costumes devem ser cuidadosamente estudados e “respeitados”. (Žižek 2005, p. 32).

Para o autor que acabamos de citar, o capitalismo global é marcado por um imperialismo que se caracteriza, não pela existência do par colonizador-colonizado, mas por uma colonização sem colonizador, este último entendido como estado-nação. A forma de colonização dos tempos atuais é marcada pelo imperialismo da empresa global. E, tal como não há, no mundo globalizado, um estado-nação colonizador, no multiculturalismo percebemos uma distância e/ou respeito pelas “diferenças culturais” que, na verdade, é marcado por um vazio da universalidade que sustentaria o sujeito desta ideologia. O multiculturalismo é, em outras palavras, marcado por “uma forma repudiada, invertida e auto-referencial de racismo”. A identidade e a diferença do Outro são “respeitadas” através de uma aceitação do fato de que este Outro é uma comunidade “autêntica” e “autocontida”. O multiculturalista, segundo Slavoj Žižek (2005, p. 33),

deve manter uma distância desta comunidade possibilitada por sua posição universal privilegiada.

O referido autor não economiza sua contundência ao afirmar que se trata de um racismo que coloca o multiculturalista numa posição supostamente neutra onde este racismo não é direto. O racismo multiculturalista é esvaziado de todo conteúdo positivo ao mesmo tempo em que mantêm seu privilegiado *ponto vazio da universalidade*, “a partir do qual se pode apreciar (e depreciar) apropriadamente as outras culturas particulares” (Žižek 2005, p. 33). Esta nova forma de racismo não implica na imposição de valores de uma cultura “central” à Outra cultura, “diferente”. Através do respeito à especificidade do Outro, o multiculturalista afirma a sua própria superioridade tomando o diferente a partir dos valores de sua verdade “particular” que não pode ser universalizada. Por sua vez, esta “verdade particular” só pode ser atestada e conferida por sua própria experiência de “diferente”, de “minoría” que, de alguma maneira é, e/ou foi, *vítima de algum tipo de exclusão ou preconceito*.

Usando algumas expressões de Slavoj Žižek (2003), este “axioma ético” do “elogio das diferenças” e do “respeito ao Outro” parece impor uma ainda mais perigosa forma de exclusão social que, nos termos hegelianos, poderia tomar a expressão de uma negação da negação. Por sua clareza, citemos Glyn Daly (2006, p. 23, destaque nosso):

... há um perigo de que a política de equivalência seja tão distorcida que se transforme num modo de disfarçar a situação dos que estão verdadeiramente na abjeção: os que sofrem com a pobreza endêmica, com a miséria e com a violência repressora em nosso sistema mundial. Com isso, os abjetos podem ser duplamente vitimados: primeiro, por uma ordem capitalista global que os exclui ativamente, e, segundo, por um “*inclusionismo*” asséptico e politicamente correto que os torna invisíveis dentro de sua floresta pós-moderna, de sua tirania das diferenças.

A realidade em torno da temática do autismo hoje pode nos dar uma boa ilustração deste quadro.

Se pudemos admitir que a história do autismo está relacionada, primeiramente, a uma “tentativa de cura” por parte dos psicanalistas — respectivamente influenciados pela lógica desenvolvimentista e adaptacionista das escolas inglesa e da psicologia do ego (tão criticadas por Lacan) — e, depois, no fim dos anos 1960 à década de 1990, testemunhamos a ascensão da concepção comportamental-cognitivista que sugere a educação especial em escolas e métodos especializados, hoje temos a sugestão de um respeito à singularidade encabeçado pelo movimento da

neurodiversidade e pelos “pais e amigos dos autistas”. Até aí, tudo bem. Todavia, a negação inicial do discurso psicanalítico/psicoterapêutico/psicodinâmico promovida pela virada dos anos 1970 não foi suficiente para produzir um processo educacional inclusivo, pois tal virada conceitual é afirmativa dos espaços especializados. Esta negação, então, é seguida de um movimento em prol de um modo de aprendizagem e de uma organização diferenciada do cérebro que, se não perpetuam a lógica de novas instituições, passam longe de uma educação que se pretenda realmente inclusiva. Como vimos algumas páginas acima, quando se propõe métodos educacionais especializados, não obtemos, de fato, uma consideração pela diferença e a posição continua totalizadora e consoante com a lógica excludente do capitalismo atual.

Temos, neste exemplo, em particular, a ilustração do totalitarismo “pós-moderno”, no qual as diferenças e a subjetividade são apagadas pela dominação de um pensamento único (do politicamente correto) que se apresenta, segundo Sauret (2008, p. 92, tradução nossa) como “um correlato da redução da verdade à sua acepção científica”.

Ora, o que significa a proposição de uma fórmula generalizada do modo como os autistas devem aprender? Se considerarmos as contribuições da psicanálise nesta reflexão, como podemos compreender a proposição e a institucionalização de métodos e escolas para autistas que pretendem substituir a escola comum? A resposta já a fornecemos anteriormente: significa que todos os autistas estariam submetidos a uma norma universal, uma mesma medida que tornaria todos iguais frente ao ideal implicado no ato educativo. Assim, as diferenças individuais, a dimensão ineducável e pulsional, sempre resistente a qualquer tipo de padronização seriam excluídas da realidade de cada sujeito e a educação novamente se tornaria um mecanismo de exclusão em massa daqueles que resistem radicalmente à norma fálica.

A ideologia multiculturalista jacente no movimento da neurodiversidade tem um traço ligeiramente cínico que permite aceitar os que se organizam de forma cerebralmente diferente, desde que não se responsabilizem por sua subjetividade. Portanto, não são sujeitos verdadeiramente. No dizer de Žižek (2006, p. 153):

Filtramos o Outro, e o que passa pelo filtro é aceito. Mas o que se aceita é este aspecto superficial, relativamente insignificante, que não incomoda ninguém. No fim, o que temos é um Outro censurado. O Outro é aceito, mas somente na medida em que for aprovado por nossos padrões. Mais uma vez, portanto, essa lógica do respeito ao Outro não pode ser o horizonte supremo de nosso compromisso ético.

A intolerância para com o Outro, ainda segundo o referido autor (2010, p. 126), apresenta-se no próprio olhar que percebe de todos a sua volta um Outro intolerante e invasor. Quadro que pode ser exemplificado na posição também intolerante daqueles grupos de familiares de autistas que recebem dos psicanalistas sempre uma mensagem culpabilizante ou pansexualista. Outra forma de enunciar o problema é: o autista é uma “pessoal especial” e deve ter seu lugar reconhecido na sociedade, mas o “verdadeiro respeito” à sua particularidade só pode ser exercido através de espaços diferenciados, adaptados ao seu modo de ser. Trocando em miúdos, mantendo-os à distância, principalmente das outras crianças!

Como podemos entender o padrão estabelecido pelas instituições especializadas, já que promovem um discurso de “amizade” (DOURADO, 1996) e respeito à diferença dos autistas? Este padrão é o próprio autismo, promovido a uma categoria muito mais presente do que se imagina e em relação à qual se pode julgar as outras culturas “ditas normais”. Como vimos noutro capítulo, o prestígio dessa categoria nosológica adquire parte de sua fundamentação na fragilização dos critérios diagnósticos e da compreensão do fenômeno, principalmente em termos genéticos. Outro fator determinante desta entronização é o discurso de vitimização dos pais, familiares e autistas frente às diversas práticas em torno da história do autismo, principalmente a psicanálise.

A norma⁶² é ser autista! Destarte, por exemplo, a dúvida sobre se os psicóticos infantis pertencem ou não à categoria dos Transtornos Globais (ou Invasivos) do Desenvolvimento dirime-se através do seu não pertencimento ao Atendimento Educacional Especializado nas escolas comuns. Passa-se a entender que os psicóticos infantis são doentes mentais e precisam de uma atenção da saúde, mas não de uma educação que lhes garanta acessibilidade à vida escolar em condições de igualdade de direitos. Ademais, se nos referirmos às instituições especializadas e substitutivas à escola, a exclusão fica ainda mais patente.

Na década de 1990, por exemplo, ocupamos uma função de estagiário em psicologia numa destas instituições, muito conhecida no Brasil. Naquela ocasião, em parceria com outro estagiário, de psiquiatria, cumpríamos a função que chamamos de

⁶² Aqui o termo “norma” é significativo, pois permite a equivocação dos sentidos relativos à normalidade como também o sentido de “regra a ser seguida”, de imperativo que indica uma ordem superegógica proveniente dessa ideologia em torno dos autistas e seus pais para que gozem dos benefícios das instituições e métodos sugeridos pela literatura atual. Na instituição onde trabalhávamos vivenciamos de perto os efeitos desta injunção quando um dito autista nos lançou uma pergunta como quem pede uma confirmação de sua identidade: “Doutor, eu sou autista, não sou?”.

“triagem diagnóstica”. Tal triagem consistia em separarmos as pessoas que seguramente se enquadravam no diagnóstico de autismo das outras que não se enquadravam. Estas últimas, por sua vez, deveriam ser encaminhadas para outras instituições, sempre lotadas, enquanto as ditas “autistas” seriam confirmadas pela médica oficial daquela escola especial e, assim, matriculadas.

Tomando como referência o pensamento de Žižek (2003, p. 84), poderemos observar que, ao criticar o “antagonismo vertical” entre os ditos autistas e as pessoas ditas normais, o movimento da neurodiversidade e as instituições que compactuam com sua lógica de colaboração na diferença mostram a ideologia em alto estado de pureza. Substituem ou transformam esta “verticalidade” em diferenças “horizontais” com as quais temos de viver porque elas complementam-se umas às outras. Nas palavras do referido filósofo esloveno:

A visão ontológica subjacente aqui é a da pluralidade irreduzível de constelações particulares, cada uma delas múltipla e deslocada em si mesma, que nunca será subsumida em nenhum continente universal neutro. [...] Em vez de impor nossa noção de universalidade (direitos humanos universais, etc.), a universalidade — espaço compartilhado de compreensão entre culturas diferentes — deve ser entendida como uma tarefa sem fim de tradução, uma constante reorganização da posição particular de cada um. [...] A verdadeira universalidade não é o nunca conquistado espaço neutro de tradução de uma determinada cultura em outra, mas, pelo contrário, a violenta experiência de como, através do divisor cultural, temos o mesmo antagonismo em comum. (ŽIŽEK, 2003, p. 84-85).

Temos que o universal não seria uma posição neutra de respeito às diferenças em que uma harmonia entre as pessoas normais e as “não-normais” (ou as ditas autistas) poderia existir sem maiores problemas. Seguindo as indicações do autor, também ele inspirado pela leitura lacaniana da psicanálise, o universal é o conflito. Viver em comunidade é um fato estruturalmente conflituoso e, seguindo as palavras de Freud (1986j) em seu texto *El malestar en la cultura (1930 [1929])*, a maior causa de sofrimento do homem é a sua relação com os outros homens. O preço pago pelo laço social é um resto pulsional que retorna na forma de mal-estar ou na forma de sintomas. Afinal, o que representa o autismo senão mais uma posição subjetiva frente às exigências invasivas do desejo do Outro?

Respeitar a diferença à luz da psicanálise possui um sentido bem diverso do que é enunciado pela lógica totalitária do capitalismo global. O totalitarismo multiculturalista, ao impor que as diferenças devem ser respeitadas a qualquer preço,

tem como efeito mais afastamento entre os pequenos grupos que tentam, sob a égide deste mesmo respeito, manter o Outro à distância. Em termos paradoxais, promove uma sociedade ainda mais “autista”. Todavia, este imperativo superegóico do respeito implica numa negação do que é constitutivo do ser humano, ser falante: a falta, traço universal que instaura a diferença.

É pela dimensão da falta e, portanto, do desejo que os sujeitos se presentificam na cultura e podem estabelecer laços sociais. Se a psicanálise constitui-se também como um sintoma, na medida em que se propõe como um modo específico de operação sobre o gozo e sobre a falta constitutiva, ela se diferencia dos outros discursos por reconhecer e não tentar aplacar esta falta — ou, nas clássicas palavras de Lacan, aplacar a impossibilidade da relação sexual. A contribuição da invenção freudiana na cultura indica uma posição ética que considere os sujeitos no *um a um* — na sua particularidade — e esta mesma posição opõe-se à lógica do *Um* totalitário, da verdade universal sobre os sujeitos que apaga o real da diferença, inominável.

Outrossim, esta denegação da diferença promovida pela ilusão da igualdade democrática na diferença a ser respeitada implica, algumas vezes, na posição do ressentido, no discurso de vitimização que legitima seu estado de exceção à norma. Fato, também, diretamente implicado no quadro de fascinação atual causado pela figura do autista.

5.5 A paralaxe e o ressentimento nos discursos em torno do autismo

Como o leitor já deve ter percebido, muitas vezes nos perguntamos o que justificaria o empenho de alguns autores em negar a contribuição da psicanálise quando o assunto é o autismo. Testemunhamos, em nossa prática profissional, diversas reações revoltadas contra o “pansexualismo culpabilizante” dos psicanalistas que afirmam que “tudo é culpa dos pais”. Vivemos, inclusive, situações em que fomos acusados de falta de ética quando, num curso sobre autismo, respondemos coerentemente às indagações sobre a visão da psicanálise sobre esta temática. Todavia, a pergunta mais pertinente a ser feita em relação a estas manifestações de intolerância pode ser enunciada da seguinte maneira: mesmo supondo-se o consenso, há algum tempo, entre diversas instituições, que o autismo seria apenas a expressão de uma manifestação diferenciada do cérebro, causada por uma falha genética, por que as acusações sobre o discurso psicanalítico ainda insistem tão insidiosamente? Por que a psicanálise é descartada de

qualquer discussão acerca da educação de pessoas autistas, a não ser, é claro, no caso de instituições psicanalíticas?

É curioso notar, como já apontamos, que outros métodos de tratamento e/ou educação do autismo, que apelavam para hipóteses também enganosas (mas organicistas) não são alvo de tão insidiosa crítica.

Consideramos também importante explicar ao caro leitor que não se trata aqui de mera defesa do discurso psicanalítico exercido numa tese de doutorado em educação. O exemplo do ressentimento direcionado aos psicanalistas — difícil de ser localizado formalmente, mas fácil de perceber no convívio em torno da questão — é fundamental porque permeia a história do autismo e ilustra o modo como o discurso do respeito às diferenças comete os mesmos pecados que denuncia: a intolerância e o preconceito.

A persistência e sobredeterminação de tal queixa contra os psicanalistas parece ser um compromisso entre diversas forças implicadas e, assim, adquire seu caráter sintomático e perverso. O aspecto denegativo do discurso “organicista” quase nunca deixa para trás a idéia da culpa dos pais, mesmo numa época em que a leitura do fenômeno não passa por estes argumentos. Tomamos como exemplo a entrevista com o neurocientista brasileiro Alysson Muotri, veiculada na Rede Globo de Televisão, na edição do Jornal Nacional do dia 12 de novembro de 2010, quando um dos principais pontos destacados pelo entrevistado foi o estigma dos pais e que sua culpa não era mais justificável graças às descobertas acerca na modificação de neurônios de pessoas autistas⁶³. (PESQUISA, 2010).

Se, em uma face da moeda, os psicanalistas, na sua leitura adaptacionista e desenvolvimentista dos períodos pós-freudianos — em relação ao qual Lacan dirigiu sua insidiosa crítica —, tentaram fazer da psicanálise uma panacéia para os fenômenos psicopatológicos e, assim, tiveram sua contribuição neste discurso culpabilizante ao estabelecerem os ideais de desenvolvimento em relação aos quais seus “pacientes” deveriam ascender, na face oposta da mesma moeda, as instituições especializadas — também e principalmente nos Estados Unidos (HOCHMANN, 2009) — parecem ter compreendido muito claramente as consequências do que os psicanalistas de então

⁶³ Através de uma experiência científica, o grupo de cientistas do qual o brasileiro faz parte, conseguiu realizar alterações nos neurônios de uma pessoa autista, fazendo com que estes voltassem a ser como os de uma pessoa “normal”. Todavia, o que não é dito nesta reportagem é que as células utilizadas foram de uma pessoa com Síndrome de RETT (LEANDRO, 2010) — manifestação comprovadamente genética que acomete apenas meninas — e não com o Transtorno Autista. Ademais, esta diferença deve levar em consideração os problemas epistemológicos e clínicos que apontamos no segundo capítulo.

diziam e faziam. Assim, utilizaram, facilmente, tais tendências normalizadoras e fracassos clínicos a favor do estabelecimento de um novo entendimento do fenômeno.

Ao constatarmos, como vimos no primeiro capítulo, a influência da leitura psicanalítica na constituição mesma do campo da psicopatologia infantil, não podemos deixar de reconhecer que tal influência foi exercida ao preço de uma leitura medicalizada dos conceitos e da prática inaugurada por Freud. Enunciar expressões como “mãe geladeira” ou diversas outras metáforas implica a confusão entre as funções simbólicas que estruturam a subjetividade e na captação imaginária normalizadora destas funções nas figuras dos pais. Esta captura imaginária em um modelo de desenvolvimento ideal só tem como resultado, de fato, a culpabilização.

Ao concordarmos com a opinião de Marie-Jean Sauret (2008, p. 165) de que o autismo das correntes organicistas não é o mesmo autismo de que trata a psicanálise, devemos ter em mente que a rivalidade entre estes campos de saber está pautada, não somente em forças ideológicas, mas em forças fantasísticas que sustentam este discurso perverso e ressentido, que nunca se esquece de denunciar este “mal” que a teoria freudiana teria feito aos pais. Tal “culpabilização” da psicanálise por parte dos “defensores dos autistas” opera como mecanismo próprio à perversão, fetichizando o “mistério” ou a “genética” do autismo. Desloca-se a questão da falta de saber sobre estes sujeitos para se mistificar uma pergunta mal elaborada: “Nasce-se autista ou torna-se autista?”. Assim, colocando a questão nestes termos da culpa dos pais, nega-se, por deslocamento, a falta implicada na estruturação de cada sujeito.

Entendemos que a diferença de tratamento do objeto por estes campos diz respeito ao que Slavoj Žižek (2008) chamou de *paralaxe científica*, em relação à qual as dimensões fantasísticas e ideológicas se sobrepõem, determinando as diferentes distâncias nas formas de apreensão do objeto que, no caso, é o autismo. A *paralaxe científica* pode ser definida como

a lacuna irreduzível entre a experiência fenomenal da realidade e sua descrição/explicação científica, que chega ao apogeu no cognitivismo, com seu esforço para oferecer uma descrição neurobiológica na “terceira pessoa” de nossa experiência em “primeira pessoa”. (ŽIŽEK, 2008, p. 22).

Ademais, despreza-se que grande parte dos autistas que chegam à clínica psicanalítica — como na análise de crianças também acontece — falam e são falados por seus pais. Ora, não é difícil entender que o autismo considerado no dispositivo

analítico (ou o sintoma de qualquer criança) corresponde ao que está na fantasia desses pais e é efeito da subjetividade deles. Tal como nos indica Colette Soler (2007), podemos dizer que há sujeito no autismo na medida em que ele é falado pelo Outro, na medida em que falamos dele e tomamos seus atos e manifestações como produções subjetivas. Fica claro, mais uma vez, que o sujeito em relação ao qual um psicanalista começa a teorizar não é da mesma natureza que o indivíduo tomado como objeto da investigação fenomenológica e neurocientífica predominante nos dias de hoje. Mas esta diferença não implica que os dois saberes não possam dialogar. Esta “*lacuna paraláctica*” entre estes “dois autismos” demonstra o fundamento real que resiste a qualquer tentativa de absolutização de saber sobre os fatos humanos. É justamente a negação desta lacuna que podemos entender como um mecanismo perverso de negação da falta.

Esclarecendo este mal-entendido sobre as leituras em torno do “fenômeno do autismo”, e salientando seu efeito paralático, observamos que a persistência da “queixa-acusação” sobre a influência da psicanálise toma uma proporção muito maior do que deveria. Tal queixa coaduna com a de ideologia de vitimização que, a todo momento, fecha as portas para qualquer diálogo que admita a possibilidade de uma suposição do sujeito — que tem como uma de suas características principais a sua inadequação a qualquer normalização e, assim, produz um furo na consistência do saber⁶⁴, do registro simbólico.

Objetivar os sintomas e reduzir as manifestações subjetivas às interações neuroquímicas cerebrais, no mundo de hoje, é economicamente mais viável. Segundo tal ideologia, que tenta explicar os fenômenos subjetivos como se fossem “em terceira pessoa”, a radical diferença entre os “in-divíduos” não se refere às suas escolhas singulares e aos modos de se posicionarem no mundo e na sua relação (por que não dizer, política) com os outros. Ao contrário, a “diferença” “natural” entronizada no autismo (camuflada pelo multiculturalismo do respeito às diferenças) é aquela que universaliza pequenos grupos podendo deixá-los à distância sempre que possível (ŽIŽEK, 2006).

Para termos uma melhor apreciação do que está em jogo nesta realidade em torno do autista e do jogo de vitimização que acompanha o fascínio por sua figura, nos

⁶⁴ No “linguajar” laciano, o sujeito ex-siste em relação ao simbólico, à cadeia significante. O que pode ser entendido como a resistência a qualquer sistematização de saber que vise esgotar a significação sobre o ser. Podemos dizer, também, que o sujeito, tomado como objeto é aquilo que mais objeta e “perturba o funcionamento tranqüilo das coisas” (Žižek, 2008, p. 31).

vemos obrigados a abordar o tema do ressentimento. Devemos nos perguntar o que significa este ressentimento, esta queixa e o que ela implica quanto ao nosso objeto de pesquisa. A importância de nos fazermos tal indagação se potencializa quando reconhecemos que, segundo Maria Rita Kehl (2004), a atualidade do tema sobre o ressentimento não se reduz à dimensão da clínica psicanalítica (apesar de não se constituir como um conceito da psicanálise), mas estende-se sobre o campo da política.

Mesmo proveniente do senso comum, a expressão “ressentimento” refere-se a uma posição subjetiva na qual o sujeito atribui a outrem a responsabilidade de um dano que lhe foi causado e que o faz sofrer. Esta outra pessoa, em relação à qual o ressentido outrora teria atribuído o poder de decidir por ele, passa a ser vítima da culpabilização por ter fracassado em sua tarefa. Tal expressão, segundo Kehl (2004, p. 11, destaque nosso) “*nomeia a impossibilidade de se esquecer ou superar um agravo*”. A autora se pergunta ainda se não poderíamos falar não só de uma impossibilidade, mas de uma *recusa* em superar certos prejuízos causados por outrem. Para ela, não se trata, no ressentido, de alguém que é incapaz de perdoar ou relevar algo, mas de alguém que não quer se esquecer, que “*quer não se esquecer*”.

De acordo com a lógica dos destinos pulsionais elaborados por Freud, o “envenenamento psicológico” produzido no ressentido é efeito de uma reorientação para o eu das pulsões agressivas que não foi possível descarregar. Com este impedimento, gera-se uma posição passiva para a queixa e a acusação, bem como a impossibilidade de se esquecer o prejuízo que o sujeito sente que sofreu. Os diversos sentimentos hostis (a indignação e a raiva, por exemplo) que foram impedidos de ser manifestados e direcionados contra um objeto específico, retornam sobre o sujeito na forma de ressentimento. Assim, o conteúdo agressivo manifesta-se pela culpabilização do outro, exercida inconscientemente pela queixa que, ao mesmo tempo, deixa o queixoso ressentido na posição “pura” de vítima e não de algoz.

Trata-se, portanto, de uma espécie de vingança, na qual o ressentido não tem “coragem” suficiente — lembramos que Freud falava de covardia moral — de “sujar suas mãos” com o ato vil que a vingança representa. Assim, obedecendo aos imperativos do supereu, o ressentido poupa-se do conteúdo agressivo que poderia ser deflagrado como uma resposta ao agravo que, porventura, pode ter sofrido — ou acreditado ter sofrido — e protege-se deste conteúdo insuportável através da posição de vítima queixosa. Todavia, não percebe que é através da sua posição de vítima e de queixoso que o ressentido prende, martiriza e domina o Outro, exercendo, assim, não

tão sutil, mas inconscientemente, sua vingança. Enfim, para Kehl (2004), o ressentimento é um afeto que não ousa dizer seu nome e o sujeito acometido por este afeto é um vingativo que não se reconhece como tal, para quem o tempo da vingança nunca chega. (KEHL, 2004, p. 13-14).

As palavras de Maria Rita Kehl (2004, p. 14-15, destaque nosso) são precisas e ilustrativas. Sigamo-las:

Uma das condições centrais do ressentimento é que o sujeito estabeleça uma relação de dependência infantil com o outro, supostamente poderoso, a quem caberia protegê-lo, premiar seus esforços, *reconhecer seu valor*. O ressentimento também expressa a recusa do sujeito em sair da dependência: ele prefere ser “protegido” — ainda que prejudicado — a ser livre, mas desamparado. (...) no ressentimento, o Outro é representado pelas figuras que, na infância, tinham poder efetivo para proteger, premiar e punir a criança. É a face imaginária do Outro, à qual se endereçam demandas de amor e reconhecimento, que determina que o ressentido se represente não como faltante, mas como prejudicado.

Tomando estas indicações teóricas, embora não seja generalizada, como podemos entender esta queixa dirigida ao discurso psicanalítico, supostamente o grande representante da corrente psicogênica do autismo?

Sendo a psicanálise a grande força teórica que serviu como solo privilegiado para o surgimento da psiquiatria infantil no início do século, “caberia”, portanto, a este Outro (a psicanálise) dar todas as garantias e respostas às diversas inquietações suscitadas pelo “fenômeno” do autismo? O furo no saber promovido pelo autismo, mesmo na psicanálise, pode ser entendido, historicamente, como a própria castração, traumática, deste Outro. O que tem como consequência a suposta falta de “reconhecimento do valor” daqueles que se sentiram como “responsáveis” pelo autismo de seus filhos. Poderíamos, também, nos perguntar qual o lugar que a psicanálise ocupa na fantasia destes queixosos que, um dia, tiveram de se deparar com a dimensão real e irreparável do autismo.

A persistência em dar uma resposta à culpabilização dos pais operada pelos “psicogeneticistas”, na verdade, opera como uma contínua dependência em relação ao discurso psicanalítico que, apesar de não colocar as mesmas questões que o cognitivismo cerebralista impõe, faz-se presente por reconhecer e admitir a dimensão da fantasia dos pais na relação íntima com seus filhos. Em outros termos, a insistência da resposta à psicanálise é, entre outros motivos, consequência do efeito transferencial causado pela própria presença política do discurso psicanalítico no mundo.

O conceito freudiano da *Verneinung* [denegação], nesse ponto, nos será útil.

Freud, em seu texto *La negación* (1925), define este mecanismo psíquico como um artifício discursivo que permite ao sujeito suportar na consciência, pela sua negação, um conteúdo inadmissível e inconsciente. Trata-se de uma tentativa de suspensão do mecanismo do recalçamento pela via da negação de um conteúdo. Com este conceito em mente, somos forçados a reconhecer que a participação dos pais na questão do autismo nunca fica esquecida quando a referida queixa perpetua a presença do discurso psicanalítico (portanto a dimensão subjetiva) através de sua negação.

Ademais, a falta das garantias, tanto clínicas quanto ideológicas, que se poderia esperar da psicanálise parece deixar ainda mais no desamparo estes sujeitos que enunciam a questão que está no fundamento de todo este conflito criado pelo significante “autismo”: o que nos torna humanos? O que se pode fazer para humanizar a pequena criatura da espécie *homo sapiens*?

Estas são as questões presentes desde a pré-história do autismo.

A falta de respostas em torno destes “mistérios da humanidade” que se repetem em torno da disputa sobre a origem, tratamento e educação do autismo, em última instância, são as mesmas que permeiam a filosofia, a religião, a psicologia e a psicanálise. Esta última, diferentemente dos outros saberes, apesar de se deparar com tais “mistérios”, vai se caracterizar, como vimos, por não propor uma resposta ou um remédio que permita minimizar os efeitos da falta constitutiva da humanidade. Neste caso, a falta de resposta sobre a essência dos sujeitos.

A posição subjetiva do ressentido — que garante sua integridade narcísica diante do “mal” que representa a vingança não operada contra o Outro — inviabiliza, por sua vez, o reconhecimento do sujeito naquilo de que se queixa, mesmo que o agravo tenha realmente ocorrido e que o Outro tenha responsabilidade sobre o dano que é denunciado. Destarte, não se trata da veracidade do agravo, mas do destino dado a ele.

Quanto mais os motivos da queixa *encontrem validação na realidade social* a que pertence o sujeito ressentido, mas (*sic*) difícil é fazer com que ele se desloque do lugar de vítima para começar a indagar-se sobre a sua responsabilidade quanto ao que o faz sofrer. (KEHL, 2004, p. 34, destaque nosso).

Ao mesmo tempo em que podemos pensar a dinâmica inconsciente do ressentimento, presentificado no conflito e no fascínio em torno da realidade do

autismo, podemos, também, acompanhando a opinião de Maria Rita Kehl (2004), salientar as ressonâncias políticas deste tipo de afeto e suas expressões no campo social.

Para esta autora, a falta de implicação em relação à própria queixa é ainda mais evidenciada quando nos referimos aos grupos reconhecidos como minoritários e que foram vítimas de injustiças e discriminações tal como as minorias sexuais, políticas, as vítimas de preconceito racial e religioso e, por que não incluirmos nesta lista, as minorias “cerebralmente diferenciadas”.

Retornamos, portanto, à problemática política do multiculturalismo e da ideologia proferida por estes grupos identitários. Consoante Kehl (2004, p. 35), a identidade destes grupos propicia um campo de crenças socialmente compartilhadas. Tais crenças têm o efeito de fortalecer a consistência imaginária destas identidades queixosas e encobrem as manifestações do sujeito do inconsciente. A força indentificatória que une os membros de um grupo, propiciada, também, pela identificação em torno de um ideal (que pode ser a figura do autista ou a defesa dos direitos dos autistas), produz, ao mesmo tempo, efeitos sobre a economia libidinal de seus componentes e dá margem à intolerância, através do que Freud (1986f) chamou de narcisismo das pequenas diferenças.

Em outras palavras, esta paixão pela verdade irreduzível do autismo — “paixão pelo Real”, nos termos de Žižek (2003) — guarda, subliminarmente, a ideologia que camufla a intolerância. Prega-se o “estado de exceção” do autismo — para utilizarmos, também, um termo utilizado por Giorgio Agamben (2007) — como, por exemplo, sua essência, seu modo de ser, sua organização cerebral diferenciada, para que a lógica da exclusão seja estabelecida e leis específicas possam garantir os direitos “exclusivos” destas minorias identitárias. Deste modo, instituições educacionais especializadas, por exemplo, garantem sua existência e seu trabalho substitutivo à escola comum, contradizendo o direito de todos à educação e à inclusão social.

É o ressentimento que fornecerá a estas minorias a justificativa social de seu “estado de exceção”. Compartilha-se de um mecanismo perverso no qual a paixão pelo real do autismo implica na recusa a dar ouvidos ao que há de verdade na “mentira psicanalítica”: a dimensão do sujeito. (ŽIŽEK, 2010, p. 136).

O afeto do ressentimento, pensado em termos políticos, só pôde ser possível com a criação da sociedade democrática moderna, que prega a igualdade de direitos entre os homens. A partir de então, os impasses ressentidos são frutos da diferença de tratamento, pelo Estado, que fez promessas de igualdade de direitos e não cumpriu. Dá

margem à instauração da posição da vítima do prejuízo, seja social ou natural, que, tal como Freud (1986a) indicou em seu texto intitulado *Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico (1916)*, toma uma postura de exceção em relação à lei.

A pressuposição da igualdade simbólica entre os indivíduos de uma sociedade, quando não é acompanhada da igualdade de direitos de fato, ao se aliar à identificação dos mais pobres com os valores dos mais privilegiados corrói os laços de solidariedade entre os indivíduos. Assim, eles passam a viver apartados dos seus semelhantes, tornados rivais, e de sua herança simbólica recalcada, que lhes permitiria ter acesso a um saber inconsciente, produzindo, assim, algum amparo frente seu isolamento diante das grandes massas urbanas nas sociedades modernas. Sem, por isso, dar conta da origem de seu desamparo, os indivíduos “tendem a filiar-se sob a proteção de grandes formações identitárias”. (KEHL, 2004, p. 220).

De acordo com a autora que acabamos de citar, um dos elementos que dão origem ao ressentimento social é a insatisfação dos grupos ao não se reconhecerem nas suas reais condições de classe por estarem identificados com os ideais e os padrões que lhes são apresentados como acessíveis. Todavia, as causas desta insatisfação lhes são inacessíveis, por serem inconscientes. “As políticas do ressentimento são soluções de compromisso entre a insatisfação coletiva de grupos que se consideram prejudicados e as pretensões individuais de seus membros”. (KEHL, 2004, p. 224).

Esta formação de compromisso tem como resultado o “sintoma” do surgimento das políticas que partem da vitimização de alguns grupos sociais. Tais políticas passam a reproduzir a lógica do ressentimento como condição de se perpetuarem. Ocupar o papel de vítima chega a ser mais vantajoso que emancipar-se dessa condição ou ser compensado do dano sofrido. Daí, os indivíduos que constituem os grupos identitários — tais como os negros, homossexuais, autistas e seus familiares — escolhem representar a si mesmos como se estivessem no lugar de vítimas impotentes de outro agrupamento mais forte, responsável pela opressão sofrida. “A perpetuação do lugar de vítima mantém os termos imaginários de uma injustiça, mesmo depois de superadas as suas condições históricas”. (KEHL, 2004, p. 225).

Obviamente, não podemos afirmar com generalidade que a posição de vítima se aplica a todas as instituições, grupos e pessoas que convivem e trabalham com os autistas, mas é o que podemos entender da mensagem, invertida, quando lemos as referências implícitas à psicanálise e que funcionam como uma *Verneinung*.

Observemos alguns trechos de uma carta intitulada: *O que nos pediria um autista?*, de autoria de Angel Rivière Gómez, e que está publicada em um relatório da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE:

Nem meus pais nem eu temos culpa do que se passa comigo. Tampouco são culpados os profissionais que me ajudam. Não adianta culpar uns e outros. Às vezes minhas reações e condutas podem ser difíceis de entender ou de suportar, mas não é por culpa de ninguém. A idéia de “culpar” não faz mais do que produzir sofrimento com relação a meu problema. (BRASIL, 1996, p. 23).

Afinal, quem poderia ter anunciado algo da ordem da culpabilização dos pais? A quem este trecho responde? É importante notar que o trecho acaba com a advertência de que reafirmar a idéia de culpar é ainda mais causa de sofrimento, de dano ao autista que supostamente escreve esta carta. Todavia, o autor só não percebe que está caindo no mesmo pecado de que acabou de denunciar: culpabilizando o suposto “culpabilizador”! É uma inteligente e dialética estratégia como a de pintar um quadro que simule um embuste para que o observador não perceba a realidade do próprio quadro e, assim, pense que este aparente embuste esconde outro segredo por trás de sua realidade. Ou simplesmente, é como se salientássemos a mentira do outro para esconder o fundamento de verdade que há em sua mentira.

O ressentimento atribuído à Psicanálise, enfim, hipertrofia uma discussão que está fundamentada em uma pergunta mal formulada para estabelecer determinado estado de coisas. A luta para responder sobre a origem do autismo através de hipóteses “psicogênicas” ou “organogênicas” dissimula o verdadeiro problema que jaz neste conflito: a forclusão da dimensão da subjetividade no mundo contemporâneo e o estabelecimento de um quadro generalizado de intolerância. A insistência no “erro” da hipótese psicanalítica e a referência ressentida a estes profissionais ilustram um dos traços mais comuns dos nossos tempos: a derrisão da palavra pela via de um discurso intolerante de vitimização, travestido na luta pela igualdade de direitos e que promove, paradoxalmente, o estabelecimento de estados de exceção. A palavra de ordem, em resumo, é: “Somos excepcionais e, por termos nossos direitos cerceados, precisamos propiciar mais respeito à diferença” — só que a “diferença” que está em jogo é na minha perspectiva, não na sua.

Podemos tomar como exemplo análogo a política de George W. Bush na ocasião dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, quando, num discurso de

vítima do Mal dos fundamentalistas, se deu o direito de exceção de “passar por cima” das regras da ONU para combater o terror na guerra do Iraque. Segundo a análise realizada por Žižek (2003, p. 66), o que houve, na “paixão pelo Real” do presidente americano, foi o estabelecimento de seu estado de exceção enquanto “polícia do mundo”, dando-se o direito de realizar um “mal necessário” para combater o Mal.

O que acontece no que tange à figura do Autista é algo perversamente análogo. Parte-se de um falso problema; mistifica-se-o pelo ressentimento e, enfim, dá-se o direito de legislar sobre os campos educacional, institucional, clínico e familiar do autismo. Propõe-se a “nobre tarefa” do “mal necessário” da institucionalização dos autistas para dar conta do irremediável. Todavia, este compromisso com a verdade do autismo propicia para a educação o maior prejuízo: a demissão de seu ato. Tal demissão, diferentemente do que o discurso supostamente inclusivo propõe, segrega e repete a dimensão mortífera do humano de forma ainda mais elaborada, mas não isenta de preconceitos.

Contra os preconceitos, nada novos na história da Psicanálise, não temos outra coisa a fazer senão seguir o conselho freudiano de deixar o tempo produzir seus efeitos erosivos e seguir sustentando uma ética que implica a diferença de cada um, que é avessa a qualquer posição totalitária, mas não nega a natureza estrutural e conflituosa das relações entre os homens. Suportar a imprevisibilidade dos destinos destes conflitos é o que nos resta como questão subjetiva fundamental.

6 ULTIMAS CONSIDERAÇÕES

Il faudrait donc que s'apaisent les conflits d'école et que les recherches actuelles cessent de frapper de nullité toutes les élaborations précédentes et d'occulter la masse considérable d'observations cliniques accumulées pendant un demi-siècle de pratique thérapeutique. Il faudrait aussi que se atténue l'outrance d'un discours scientiste qui, malgré sa prétention à la nouveauté et un apparent changement de vocabulaire, renoue étrangement avec très anciennes doctrines. Ici comme ailleurs, l'affirmation d'une volonté de rupture et de réforme peut être l'autre nom d'une démarche profondément réactionnaire.

(Jacques Hochmann)

Como era de se esperar, depois de termos realizado o desejo de nos aprofundar na temática do autismo e poder enunciar melhor parte do que elaboramos nos últimos anos de estudo, continuamos com a sensação de não encerrar o problema. Desta sensação decorre nossa dificuldade de classificar como “conclusões” esta parte final de nossa pesquisa. Como poderíamos concluir, se o que descobrimos é que a realidade do autismo nos demonstra que há uma impossibilidade? Todavia esta já é uma espécie de descoberta possível: há limites para as respostas quando tratamos, cientificamente, do autismo.

Referimo-nos aos limites científicos porque, tal como Freud, acreditamos que existem outros saberes além da ciência que podem tocar mais profundamente nas questões relativas à realidade do mundo subjetivo. A música, a pintura e a literatura são exemplos disso. E os educadores, quando se abstêm do “justificacionismo psicológico” (LAJONQUIÈRE, 2010), quando falam “realmente” com estas crianças, conseguem “tirar coelho de dentro da cartola”. Acreditamos, e testemunhamos na nossa vida profissional, que é quando se abstêm da universalização promovida pelos métodos especializados e nos entregamos ao *caso a caso* que conseguimos algum contato com o mundo dos autistas. É quando nos abtemos do saber e das boas intenções — que, em outros termos, podem ser traduzidas como desejo de curar recheado de uma cruel piedade — que podemos escutar e ser escutados pelos autistas.

É desta constatação vivencial e das elaborações teóricas encontradas neste trabalho que decorre nossa postura de discordarmos, no que tange à educação inclusiva com pessoas autistas, da institucionalização de métodos especializados e padronizados.

Nosso entendimento é que a institucionalização de metodologias específicas coloca os indivíduos sob uma mesma batuta, uniformizando-os, apagando as diferenças, sob a égide da figura ideal de um Autista que não existe e nunca existiu. A prática, concordando com Paulina Rocha (1997), nos obriga a falar de vários autismos e não “do” Autismo, como uma entidade muito específica e definida. Cada pessoa classificada com este nome apresenta o desafio de questionarmos esta mesma categoria. A rigor, embora não tenhamos outro nome para propor, concordamos com a opinião de Freud quando afirma que este é um termo infeliz.

O significante “autismo”, e esta foi uma descoberta nossa no decorrer destes estudos, é um termo que, ao mesmo tempo em que cria grande confusão em seu entorno, abandona qualquer referência à subjetividade. Ou, mais precisamente, o fenômeno da criação do autismo — ou seja, sua formalização numa categoria nosográfica específica e sua banalização histórica —, por corresponder a uma lógica científica que foralçou o sujeito, se depara com esta dimensão subjetiva impondo limites ao seu trabalho e inaugurando toda uma polêmica. Esta polêmica tem como solo e adubo os interesses institucionais no decorrer da história, inaugurando um verdadeiro “campo de batalhas”. Nestas “batalhas”, por sua vez, não são os “verdadeiros” autistas que estão em jogo, se é que podemos falar de autistas verdadeiros. O troféu que está no horizonte deste jogo é a verdade sobre “O Autista” e seu conseqüente domínio institucional.

Ao descobrir a verdade sobre O Autista, como vimos especialmente no capítulo sobre a experiência de Jean Itard e no capítulo sobre as teorias psicanalíticas, tem-se a impressão de que o segredo sobre a humanidade, sobre as origens do humano e do desejo, foi encontrado. O fascínio de Itard diante da promessa encarnada em Victor de Aveyron se repete, em parte, durante a história. O que dissemos apenas *en passant* no primeiro capítulo pode não ter sido notado pelo leitor, por isso repetimos: este fascínio de Itard pelo menino de selvagem foi escrito em um relatório que justificava para o governo o seu trabalho “educacional”. Desta maneira, além das paixões íntimas despertadas pelo trabalho direto com os autistas, encontramos os interesses jacentes no destaque que tem recebido esta figura tão polêmica do autista, supostamente encarnada em Victor.

O trabalho sobre as manifestações psicopatológicas da infância nos séculos XVIII e XIX propiciou a criação das condições ideais para o nascimento da pedopsiquiatria do século XX — em que o autismo constitui a figura paradigmática e

Kanner um de seus baluartes. Vamos um pouco mais além quando lembrando as contribuições do ensino de Foucault (2006; 2001a) afirmamos que foi a psiquiatrização da infância, com as noções de desenvolvimento e de instinto, que tornou possível a psiquiatrização de todas as condutas. Os jogos de verdade, ocorridos nas instituições asilares, que colocavam o médico, e depois o professor, como figuras responsáveis pela dominação dos *idiotas*, foram construindo a figura do Anormal como uma monstruosidade.

A escola, neste aspecto, não muito diferente dos dias de hoje, servia de “termômetro” que dava indicação destas “monstruosidades”. Para estas, nem o asilo, nem a escola eram “lugares adequados”. Daí o surgimento de instituições que se dedicassem ao acolhimento destas “pessoas especiais”. Se o asilo, a prisão e a escola eram lugares destinados à exclusão e ao disciplinamento dos seres humanos ineducáveis — para que se tornassem mais dóceis e produtivos —, os *idiotas* (como eram chamados os autistas na época), compreendidos ainda mais como improdutivos, estariam destinados a estes novos espaços de higiene pública.

Pode-se considerar, tal como fomos questionados por alguns colegas durante a pesquisa, que não há mal algum em afirmar que, à luz da psicanálise, o sujeito no autismo não se constitui. E, ainda, cabe perguntar se haveria monstruosidade nisso. Sujeito, à luz desta teoria, é um termo que obedece a uma série de articulações com outros conceitos e não deve ser confundido com o termo “indivíduo”. Por outro lado, respondendo esta indagação, afirmamos que “monstro” é uma categoria que Foucault utiliza em seu seminário e que também tem o propósito específico de nomear os indivíduos em situação limite das leis jurídicas e biológicas. Em termos lacanianos, é a face do Real que se apresenta com sua “monstruosidade”, instaurando um furo no saber. Eis o que o “sujeito autista” nos apresenta.

A particularidade do monstro de estar em exceção à lei pode ser encontrada, no decorrer da história, em pelo menos duas figuras: o rei e a criança, selvagem, autista. Daí a escolha do nosso título e ilustração da capa, inspirados na referência freudiana ao quadro *His Majesty the Baby*, de Arthur Drumond (1871 – 1951). Naquela imagem, lembrada por Freud para ilustrar o narcisismo infantil relacionado ao narcisismo dos pais, vemos uma criança majestosa e fascinante que, ao atravessar a rua, faz “parar o trânsito”. De modo análogo, a face real que os autistas nos apresentam, por vezes, nos paralisa e, por outras, pode engajar-nos em um movimento ideológico que constrói esta “Majestade Autista” inexistente e instaura uma coerência com a intolerância própria dos

dias atuais. A entronização dessa figura, ao mesmo tempo, coloca os especialistas e defensores de seus direitos na mesma nobreza, justificados pela insígnia fálca da coroa do entendimento último do autismo.

Insistimos em qualificá-los como sujeitos por dois motivos intimamente relacionados. O primeiro deles é deixado pelo próprio Freud: o inconsciente é uma suposição necessária que torna a operação analítica possível - e a educação também. Trata-se de uma postura que permite entender os atos e ditos dos autistas como formas de expressão de seu desejo e não como simples maneirismos e ecolalias decorrentes de transtornos de uma máquina neural semelhante a um processador de informações. O que justifica esta suposição não é uma simples escolha ética e teórico-filosófica, mas fundamentalmente prática. Esta prática se confirma pelos efeitos propiciados pelo ato educacional que renuncia ao saber “*prêt-à-porter*” e permite ao aluno construir seu próprio saber.

Podemos citar dois exemplos clássicos para ilustrar esta possibilidade educacional, fruto de uma suposição de saber no autista. O primeiro é o próprio Leo Kanner (1997, p. 121) quem nos fornece. Trata-se do destino de um dos casos relatados pelo autor em seu artigo “inaugural”: o caso Donald. Apesar de Donald ter sido enviado para uma fazenda, longe da casa onde morava e aos cuidados de dois fazendeiros, continuou a freqüentar a escola e recebeu de seus responsáveis outro sentido às suas estereotípias. Suas preocupações com medidas tinham de ser utilizadas para cavar um poço e depois medir sua profundidade. À mania de recolher pequenos animais mortos foi destinado um local que servia como “cemitério”, no qual deveria colocar placas análogas a epitáfios. Relata Kanner que, quando Donald começou a contar demais as fileiras de trigo, este recebeu a incumbência de cultivá-las ao mesmo tempo em que as contava. Tarefa que aprendeu com extrema eficiência. O autor salienta o progresso realizado por Donald na escola e o quanto ele era respeitado e acolhido. O segundo exemplo ilustrativo de possibilidade educacional propiciada pela tomada dos traços autísticos como um saber que lhe é próprio, é o modo como Temple Grandin foi orientada a utilizar da sua “máquina do abraço”. Seu suposto interesse autista, sua fixação, utilizada como ferramenta possível de aprendizagem e amparo imaginário, foi o elemento que a permitiu tornar-se uma especialista em instrumentos para o abate de gado sem sofrimento (GRANDIN e SCARIANO, 1999). Esta experiência, entre outras citadas por Maleval (2009), pode inspirar um trabalho inclusivo com as pessoas as quais nos referimos.

O outro motivo de nossa discordância em relação a alguns autores é coerente com a opinião de Soler (2007) e refere-se à dimensão lógica. Lembramos que esta autora afirma que os autistas são sujeitos por serem falados pelo Outro, porque existem em seu discurso. Ora, se falamos deles, de suas realizações e seus “mudos dizeres” é porque há sujeito. Caso contrário, não atribuiríamos a eles tais realizações, mas a contingências biológicas⁶⁵. Lembramos que o sujeito não é dividido apenas pela castração (o que, realmente, não é o caso no autismo), mas pela linguagem. O sujeito, no fim das contas e como ilustra a citação de Lacan utilizada como epígrafe do quarto capítulo, é uma hipótese, não é senão suposto. Na ausência da dimensão do significante ele não seria possível. Perguntamos ao leitor: podemos pensar algum autista que se abstenha completamente da dimensão da linguagem? Nossa experiência e os testemunhos de autistas e familiares nos dizem que não. (CRUZ, 2008; GRANDIN e SCARIANO, 1999; MALEVAL, 2009; ROCHA e JORDE, 1998).

Como diz Lacan (1985b), em seu seminário *Mais ainda*, o ser do sujeito está sempre alhures, sempre ex-sistindo, sempre fugindo de sua captação pela linguagem. Deste modo, como todos os outros, “o” autista e seu fascinante segredo tornam-se inapreensíveis.

Um leitor um pouco mais experiente na literatura psicanalítica poderia lançar a seguinte questão: ora, se o sujeito na psicanálise ex-siste em relação ao simbólico, como poderíamos falar de inclusão se o próprio conceito implica sua exclusão da ordem do saber?

Respondemo-lo repetindo que a noção de sujeito na psicanálise não se confunde com a de indivíduo ou com o modo como este termo é utilizado em outras teorias. Trata-se de uma função lógica que depende da sua relação com o significante. A função “sujeito”, na psicanálise lacaniana, é derivada da operação de oposição entre os significantes. Assim, a rigor, à luz da psicanálise lacaniana, realmente não podemos falar de inclusão do sujeito, mas podemos falar de uma educação que possibilite a constituição deste sujeito do inconsciente. Uma educação que abra espaço para a dimensão da palavra na medida em que não apresenta aos alunos um saber pronto (para dominá-los), que eles possam construir este saber na sua individualidade. Pois um saber

⁶⁵ E é justamente por tomar este sujeito como objeto de estudo e intervenção que o autismo para a psicanálise se diferencia do autismo das neurociências. Para psicanálise trata-se do sujeito neste discurso do Outro e não dos fundamentos neuronais da experiência subjetiva.

que toma o outro como objeto de sua intervenção, e não como sujeito de um saber que lhe é próprio, só tem como resultado a patologização do “*a-luno*”⁶⁶.

Desta feita, torna-se compreensível porque algumas instituições no mundo, e no Brasil, com inspiração psicanalítica, adotam uma política de tratamento do Outro (HALLEUX, 2010). O trabalho da clínica mostrou a vários psicanalistas que a educação destes sujeitos deve passar justamente por um tratamento da dimensão da alteridade, colocando-a como faltante em relação ao saber, já que para os autistas e psicóticos infantis, ela é tão invasora e totalizante. É preciso criar mecanismos, no caso dos autistas, de aplacamento da angústia pela via da criação de duplos imaginários e objetos autísticos. Barrando a dimensão invasiva do Outro e dando condições de estabilização subjetiva, os autistas podem, a partir de seus interesses específicos, desenvolver habilidades e usufruir da experiência escolar juntamente com outras crianças.

A consequência de não levar em consideração estes aspectos e confundir a categoria lacaniana de sujeito com o referente clínico (o indivíduo a que se refere) é fazer a psicanálise, ou qualquer prática educacional orientada por seus pressupostos, retornar ao mesmo pecado que os pós-freudianos adaptacionistas e desenvolvimentistas cometeram: a culpabilização dos pais. Mesmo quando se referem ao “artifício teórico” das funções materna e paterna, alguns psicanalistas entregam-se ao trabalho de controle biopolítico da prevenção do autismo. A psicanálise, novamente, torna-se um exercício de poder e controle social, intervindo desde os momentos mais precoces da infância, confundindo-se, por vezes, com a educação. Ademais, tais pesquisas parecem cair nas mesmas preocupações iniciais de Itard: qual o segredo das origens? Em qual momento deixamos nosso estado animal e passamos à humanidade, cuja norma é a sociabilidade e o uso da língua?

Se a clínica tem sua particularidade e incide justamente sobre a dimensão dos efeitos do discurso do Outro sobre a vida de cada um, e isso implica, obviamente, os efeitos da fantasia dos pais sobre qualquer criança, a educação surge como um substituto desses pais, como novo campo simbólico onde o sujeito pode se constituir, deparar-se com a dimensão organizadora da lei e estabelecer laços sociais. Mas quando encontramos com sujeitos que nos mostram a céu aberto que o Outro é tão invasivo que,

⁶⁶ Aqui brincamos com a linguagem ao salientar a errônea e vulgarizada etimologia do termo “aluno” como “sem luz”, “sem saber”. Tal jogo de linguagem possibilita ao leitor, familiarizado com a teoria lacaniana dos quatro discursos, relacionar este tipo de laço social como aquele que coloca o outro no lugar de objeto (objeto mais-de-gozar, simbolizado por Lacan com o algoritmo *a*). Lacan nomeou este modo de laço social como discurso universitário, como um discurso de dominação pela via do saber. (LACAN, 1992).

por vezes, elas precisam se proteger tampando os ouvidos, somos obrigados a questionar o que queremos com a educação destas pessoas. São elas mesmas quem nos indicam que é através do tratamento dessa dimensão invasiva que o início do trabalho é possível. São estas crianças que nos ensinam que seus objetos e suas “manias” são simbólicas, estabilizadoras e que é justamente com a utilização destes objetos que sua inclusão pode ser possível. Não é, simplesmente, que elas resistam à presença de outras pessoas, a rigor, elas resistem é à invasão do desejo do Outro, sempre veiculado pela voz e pelo olhar, recheados de palavras. Elas se protegem é do verbo e dos elementos implicados nessa dimensão. É, exatamente, por objetarem à dimensão da palavra que os autistas colocam os lacanianos em xeque, pois é a normatividade do ser-falante [*parlêtre*] e da noção do sujeito que é convocada a ser retomada pela via das noções de inconsciente real, de escrito e letra.

A investigação da dimensão do olhar e da voz no autismo, utilizando-se dos desdobramentos de Lacan na década de 1970 sobre a noção de *sinthoma* e da teoria dos nós pode, segundo nossa opinião, trazer interessantes contribuições acerca do trabalho com os autistas. A retomada de Lacan sobre a psicose, através do estudo da obra literária de James Joyce (1882-1941), nos mantém, ainda, curiosos com o tema da presente tese. Se, à luz da teoria da castração e da metáfora paterna não podemos falar de sujeito no autismo, é em torno da divisão que a linguagem opera que vemos um interessante caminho a ser trilhado.

O uso particular da linguagem, tal como Joyce o fez com sua obra e os autistas os fazem com seus duplos e seus objetos, apontam territórios ainda pouco explorados. Utilizando a expressão “congelamento”, de Donald Winnicott, Lacan (1991) deixa-nos a indicação de que é na ordem do escrito, como anterior à linguagem, mas dependente dela, que algo se passa nos autistas. Sobre esta distinção entre o escrito e a linguagem, podemos ler as palavras de Lacan (2009, p.60):

O próprio escrito, na medida em que se distingue da linguagem, está aí para nos mostrar que, se é do escrito que se interroga a linguagem, mas é justamente porque o escrito não é linguagem, mas só se constrói, só se fabrica por sua referência à linguagem.

Eis uma chave de investigação a ser seguida em torno das relações precoces com a linguagem e suas manifestações no autismo.

Admitindo o que os autistas ensinam, as experiências institucionais orientadas pela psicanálise nos dão pistas concretas de um caminho a seguir na longa batalha da educação inclusiva com autistas. São estas pistas que nos permitem responder à indagação ética sobre o que buscamos na educação de autistas: disponibilizar elementos subjetivos que possam contribuir com cada um na construção de seu próprio caminho, abstando-nos de qualquer desejo de eliminar o seu modo particular de gozar, ou seja, seu autismo. Resposta, inclusive, que se aplica a qualquer educando. Mas, no caso dos alunos autistas, os efeitos da relação com o ambiente escolar inclusivo coincidem com os clínicos. O que não impede os autistas e seus familiares de passarem por situações conflituosas a serem trabalhadas fora da escola.

Além da consideração da particularidade de cada caso, da abstinência de qualquer saber pronto ou da institucionalização de metodologias específicas, convidar os profissionais da escola a falarem sobre as dificuldades e as angústias decorrentes do convívio com os autistas é uma prática, utilizada no Lugar de Vida (BASTOS e KUPFER, 2010), que se mostra fundamental no tratamento do Outro “escolar”. Admitir os objetos de interesse dos autistas no seu processo educacional também se mostra indispensável, visto que tem sua função organizadora frente às invasões que o “mundo normal” promove para eles. Desta feita, antevemos muitas pesquisas a serem desenvolvidas, tomando estas indicações teóricas da psicanálise, quanto a um trabalho possível junto aos professores no Atendimento Educacional Especializado.

O capítulo sobre as divergências diagnósticas e o seu uso institucional pôde mostrar que as contradições também surgem no plano dos movimentos sociais e psiquiátricos. Descobrimos que, além do ressentimento relativo “pecado da ofensa aos pais”, a disputa atual gira em torno de outras duas polaridades: os grupos pró-cura e anticura do autismo. Conceber que o autismo é uma deficiência que deve ser curada é, hoje, alvo daqueles que pregam o movimento da neurodiversidade e o respeito à sua cultura. Produz-se uma torção na apreensão da realidade, semelhante à que Slavoj Žižek (2008) atribui às humilhações que o cognitivismo imprime na humanidade hoje: justifica-se a vivência subjetiva pelo funcionamento objetivo neurobiológico, de modo que somos captados pela clareza e exatidão desta explicação, e abrimos mão de qualquer sentido, da historicidade e da natureza conflituosa do ser humano. O humano se reduziu a um nada por trás do crânio. Trata-se de uma “paixão pelo Real” do autismo que lembra o quadro *La Condition Humaine* (1933) de René Magritte, onde se utiliza a fidedignidade da imagem da realidade, confundindo os planos, para fornecer um quadro

perfeito que nos faz esquecer o poema e a beleza da paisagem à vista, já que ficamos tão captados pela exatidão da reprodução. Só que, no caso da nossa temática, a paisagem que deixamos de ver é relativa aos autistas.

O uso do diagnóstico tem implicações não só de financiamento educacional, mas políticas. Percebemos no decorrer da história um aumento exponencial da prevalência do autismo na nossa sociedade. Os cientistas se perguntam se este aumento é decorrente de algum fator de risco (como a hipótese fraudulenta e de graves consequências que envolveu a vacina tríplice), ou do maior esclarecimento em torno do fenômeno. Nossa opinião segue uma terceira via: há, além de uma campanha publicitária (e diríamos até hollywoodiana) que banaliza o autismo para seu uso ideológico, uma fragilização dos critérios diagnósticos e uma controvérsia clínica que herda a própria imprecisão do termo, tal como Freud já apontava. Dependendo de qual critério esteja em uso, o autismo deixa de ser uma síndrome relativamente rara e torna-se um problema “grave” de educação especial e de saúde pública.

Nosso percurso pelos autores da psicanálise lacaniana, além de nos permitir fazer as precisões teóricas que apresentamos alguns parágrafos acima, nos levou a perceber, nesta teoria, argumentos que ajudam a pensar a possibilidade de uma educação inclusiva com autistas. A contribuição de Antonio Quinet (2006) nos permitiu pensar o que ele chamou de “incluir a foraclusão”. Isto significa, ao aplicarmos sua proposta ao campo da educação, que temos de abrir mão da norma fálica, do desejo de produção de sujeitos normais e adaptados, para que uma educação inclusiva seja possível. Mas esta é uma luta que demanda uma ampla reformulação da educação brasileira⁶⁷.

Quando sugerimos seguir o conselho freudiano de abrir mão do *furor sanandi* de pessoas autistas — que no nosso caso pode ser traduzido por um *furor includenti* —, estamos nos referindo ao caráter invasivo que o desejo do Outro adquire para estas pessoas. O desejo de normalização, muitas vezes carregado de sentimento de piedade e ressentimento, potencializa a invasão do educador na direção de que o aluno tenha determinado desempenho diante de algumas tarefas, ou mesmo, cure-se de alguns sintomas. Certamente, não há nada mais difícil de suportar para estes alunos. É neste sentido que acreditamos na importância da inclusão como estratégia que permita ao aluno autista ter a oportunidade de trocas com as outras crianças e vice-versa. Na escola,

⁶⁷ Isso implica principalmente as questões envolvidas em salas superlotadas, modos de avaliação em massa e inúmeros outros fatores que abrangem o campo pedagógico, organizacional e político.

as crianças, normalmente, tendem a abrir mão do desejo de curar, de incluir. E, desta forma, assumem o que é natural dos seres humanos: o conflito, a invasão e a falta de saber. Assim, por exemplo, um coleguinha de escola pode “ter ouvidos” para aquilo que o adulto, impregnado por seus ideais e preconceitos, não consegue ouvir e ver.

Esta nos parece, de saída, uma condição importante que justifica a não substituição da escola comum por instituições especializadas. É importante notar que a declaração de um discurso de respeito aos autistas e à diferença não é suficiente para a inclusão destes sujeitos. É preciso também incluir o desejo de não estar incluído, mesmo nas brincadeiras. Coisa que as crianças fazem sem o menor conflito subjetivo. Assim, podemos ver, por exemplo, algum autista no pátio da escola que, naquele momento, não participa da brincadeira, mas seus colegas “suportam” sua presença “silenciosa” a lhes acompanhar. Os colegas não insistem, mas, todos os dias, durante as brincadeiras, aquele autista procura o mesmo grupo.

Nosso estudo caminhava por veredas ásperas, mas que nos eram familiares. Nossa hipótese – de que a entronização da figura do autista conduzia – ao contrário do discurso do respeito à diferença – a mais exclusão, ganhou uma proporção e seriedade que não esperávamos quando nos deparamos com a possibilidade desta problemática se articular com o funcionamento do chamado mundo pós-moderno.

A leitura de algumas obras do filósofo esloveno Slavoj Žižek é que nos forneceu os argumentos que precisávamos. Mobilizado pela afirmação de que o autismo seria uma metáfora da contemporaneidade (CAVALCANTI e ROCHA, 2001), o estudo do multiculturalismo na perspectiva do referido autor nos foi essencial. Com seus argumentos, descobrimos que a ideologia do respeito às diferenças é um traço da sociedade do capitalismo global, no qual há uma estratégia de se manter o Outro à distância. É como se pudéssemos dizer: “Respeite-se o Outro na medida em que sua diferença não afete a minha diferença. Tudo é permitido, desde que não fira os meus valores, porque, se isso acontecer, é a minha diferença que está sendo desrespeitada”.

Esta estratégia produz uma intolerância travestida de tolerância que pode ser expressa nos seguintes termos: “Saliento a minha tolerância para deixar o outro cada vez mais longe”. Se tomarmos algumas tendências práticas do Atendimento Educacional Especializado, que tentam estar de acordo com a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), podemos fornecer o seguinte exemplo que traduz tal forma de intolerância na tolerância: o aluno autista é encaminhado para atendimento na sala de recurso multifuncional durante o período e horário regulares de aula. Com a

desculpa de que o ambiente da sala é muito barulhento, confuso e o deixa ainda mais transtornado, exclui-se o aluno da sua realidade escolar, supostamente, para respeitar sua diferença. Todavia, o ambiente é confuso e barulhento para todos os alunos e esta é uma característica comum às escolas. Todos nós aprendemos, também, a conviver com o barulho e a bagunça. Assim, retira-se o direito deste aluno de aprender com isso também.

Um leitor mais sensível com a dimensão clínica do autismo poderia contra-argumentar: mas, e as crises de angústia e de desorganização psíquica que poderiam ser desencadeadas?

Lembramos que as crises e episódios de desorganização psíquica que alguns autistas apresentam não se devem, necessariamente, ao barulho e à bagunça. Elas relacionam-se a determinantes subjetivos e ao caráter invasivo das atividades. Daí a necessidade do trabalho individual nas atividades do autista e na sua rotina. Ademais, se observarmos algumas instituições especializadas, elas, na sua maioria, não são menos bagunçadas e barulhentas que as escolas comuns.

A torção ideológica promovida pelo multiculturalismo nos permitiu também perceber aquilo que nossa vivência prática e profissional já havia indicado: que o “respeito à diferença”, transmitido pela “fascinante” figura dos autistas das instituições especializadas, serve para perpetuar a exclusão através da afirmação dos direitos de algumas minorias, bem como sustentam um discurso contraditório da intolerância.

No caso da comunidade relacionada à “neurotipicidade” dos autistas, percebemos a intolerância travestida na forma da entronização da figura do autista, com neurônios diferenciados, correspondentes a um modo de ser diverso, e que a figura a ser, muitas vezes, abominada e acusada de intolerância é o psicanalista. Esta é uma constatação difícil de ser realizada quando falamos de textos “oficiais”, “formais”, de algumas instituições. Tal intolerância não é assumida em público, mas no convívio íntimo destes lugares, é manifestada sem pudores. Afinal, é a psicanálise que lembra a todos a implicação que temos na relação com estas crianças e disso nada se quer saber. Aqui, os psicanalistas é que são vítimas da intolerância travestida do respeito às diferenças.

Fomos, então, por motivos vivenciais e teóricos, levados a tratar do tema do ressentimento como algo também característico do mundo atual e coerente com o discurso de vitimização das minorias presente na ideologia multiculturalista. Nossa leitura de que a negação da psicanálise é a manifestação inconsciente da intolerância,

travestida no ressentimento, nos permitiu elaborar um elo entre a dimensão ideológica e a dimensão fantasmática inconscientes. O ganho do ressentido é o de uma vingança que ele não tem a coragem de assumir. Pela culpabilização do outro, excludo-o, atribuindo-lhe a responsabilidade do agravo que me teria causado. No caso dos psicanalistas, é a culpabilização por uma culpabilização que justificaria sua exclusão de qualquer diálogo.

Utiliza-se do “erro” das hipóteses psicanalíticas para salientar a “verdade” sobre o autismo e suas determinações genéticas e neuronais, pregadas pelo cognitivismo tecnocientificista do capitalismo global. Pinta-se um quadro maniqueísta que fascina e esconde a “verdade” contida no “erro” dos psicanalistas e que é o motivo da discordância desde Freud: a subjetividade foracluída pela própria noção do autismo. Vemos o mecanismo perverso de negação de uma verdade através do estabelecimento de outra verdade que se refere a um fenômeno diferente, mas que é tomado como se fosse a mesma coisa.

Trata-se do mecanismo do fetiche, apontado por Freud e que caracteriza a estrutura perversa. Através de tal mecanismo psíquico (ou discursivo, diria Lacan) a castração é negada pelo deslocamento do valor fálico para um objeto diferente, promovendo um desmentido sobre a falta. No nosso caso, refere-se ao “autismo dos neurocognitivistas” como se fosse a mesma coisa que o “autismo dos psicanalistas”. O mais surpreendente é que alguns psicanalistas ainda caem neste engano ao tentarem conciliar as duas posições teóricas!

A leitura de Žižek (2008) nos permitiu entender, coerentemente com a opinião de Sauret (2008), que, na verdade, trata-se de dois “autismos” diferentes. A noção de paralaxe, além de admitir a impossibilidade de darmos conta do Real em jogo no autismo, ajuda-nos a pensar a diferença dos fenômenos e que algumas críticas não se fundamentam justamente por não se referirem ao mesmo objeto. O entendimento da relação do autista com o Outro não exclui seus determinantes biológicos, mas implica que esta máquina biológica é operada por alguma subjetividade, apesar de suas “limitações”. Não se trata de uma posição maniqueísta sobre quem está certo e quem está errado; ou de uma posição conciliadora que afirma a razão das duas posições. Afirmamos que é a pergunta que é mal formulada. Não se trata de uma *organogênese* ou uma *psicogênese* do autismo, mas do que significa autismo em uma postura teórica e em outra. E, é claro, das consequências sociais, políticas, ideológicas e éticas decorrentes destas concepções.

Quanto ao preconceito dirigido à psicanálise, preferimos seguir as indicações de Freud (1986n) em sua conferência intitulada *La terapia analítica*: não há nada a fazer a não ser esperar os efeitos da erosão do tempo, pois os determinantes destas objeções vão além dos limites da própria psicanálise.

Com relação à pergunta principal deste trabalho, podemos afirmar que supor que o autismo poderia ser um sintoma da atualidade, que o que chamamos de “entronização” do autista nos dias atuais corresponderia a uma identificação desta figura com o individualismo exacerbado próprio ao homem contemporâneo, não nos parece uma comparação exata. Afirmar que o autismo seria uma “metáfora da contemporaneidade” desconsidera que a identificação com a figura do autista não é, simplesmente, relativa aos nossos tempos, mas real e estrutural. Todos os sujeitos também compartilham de um modo de gozo autista, independentemente do período histórico, mas este gozo é consequência de sua relação com a linguagem.

Em resumo, podemos afirmar que o fascínio em torno do autismo é determinado por três fatores que se sobrepõem. O primeiro é relativo à dimensão fantasística, própria ao complexo de Édipo: o autismo reapresenta para o homem a possibilidade e o desafio de desvendar os segredos de sua humanidade, todavia, é a elaboração destas questões sobre sua origem e seu destino que a fundam enquanto tal. O segundo fator é real e dependente do primeiro, mas é logicamente anterior, pois se apresenta como o que excede a qualquer saber: o gozo autista anterior à linguagem, próprio a todos os indivíduos. E, em terceiro lugar, apontamos a dimensão ideológica sobreposta às duas primeiras, mais fundamentais. Esta, sim, está carregada de traços da contemporaneidade. O autismo adquire o *status* no mundo de hoje por repetir a esperança de se encontrar respostas objetivas para as experiências subjetivas, possibilitando a criação de receitas “aplicáveis” e “vendáveis” a todos os indivíduos. Ademais, os ideais tecnocientíficos atrelam-se aos interesses de movimentos multiculturais que pregam o respeito à diferença, mas, paradoxalmente, reforçam a intolerância e a exclusão das minorias. O preço desta política de tratamento do autismo nos dias de hoje, como reiteramos inúmeras vezes, é a forclusão do sujeito.

Este último argumento é o que torna nossa pesquisa fundamental. Insistir na importância da consideração da dimensão do desejo, enfim, da subjetividade, é uma tarefa premente. Mesmo admitindo, com Freud, que a educação é uma das profissões impossíveis, não podemos cair na armadilha justificacionista e cientificista que promove um discurso da impotência, paralisante e segregatório. Admitir a dimensão do

impossível é uma postura ética que, antes de tudo, nos faz abandonar o desejo invasivo de adaptar o outro aos nossos desejos, ideais e normas. Admitir o impossível, no fim das contas, nos permite admitir a falta que é a própria condição da constituição do saber, que só pode ser construído no um a um.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVITCH, S. **Correntes teóricas sobre o autismo infantil precoce**. In: QUINET, A. (Org.) **Psicanálise e psiquiatria: controvérsias e convergências**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ALVEZ, Carla B., FERREIRA, Josimário de P. e DAMÁZIO, Mirlene. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

AMA – ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DOS AUTISTA S. **Tratamento**. In: AMA - ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DOS AUTISTA S. 2005. Disponível em: <http://www.ama.org.br/html/trat.php>. Acesso em: 16 jan. 2011.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA - A.P.A. **Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais (DSM – IV)**. 4 ed., São Paulo: Manole, 1994.

ARENDDT, Hannah. **O que é política?** 7 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ASSALI, Andrea et al. Grupo Ponte: uma ponte entre o tratamento e a escola. KUPFER, Maria Cristina M. e PINTO, Fernanda S. C. Noya. **Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta, 2010.

ASSOUN, Paul-Laurent. **Psychanalyse**. Paris: PUF, 2007.

_____. **Freud y las ciencias sociales**. Barcelona: Ediciones Del Serbal, 2003.

_____. **Metapsicologia Freudiana: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

_____. **O Freudismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

_____. **Introdução à epistemologia freudiana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BAIO, Virginio. **La fonction des éducateurs à l'Antenne**. In: HALLEUX, Bruno. (org.) **“Quelque chose à dire à l'enfant autiste: Pratique à plusieurs à l'Antenne 110**. Paris: Éditions Michèle, 2010.

BALMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAPTISTA, C. R. e OLIVEIRA, A. C. **Lobos e médicos: primórdios na educação dos diferentes**. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. (Org.) **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos**

clin., São Paulo, v. 15, n. 1, 2010. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100008&lng=en&enrm=iso>. acesso em 16 Jun. de 2011.

BEAUCHESNE, Hervé. **História da psicopatologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BELISÁRIO JÚNIOR, José. F. e CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BERCHERIE, Paul. **A clínica psiquiátrica da infância: estudo histórico**. In: CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura?** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BETHELHEIM, B. **A Fortaleza vazia**. Martins Fontes: São Paulo, 1987.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

_____. **Mal-estar na atualidade: a Psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BRASIL, Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica “Autismo e outras Psicoses Infanto-Juvenis”**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008).

BRAUNSTEIN, Néstor A.. **Gozo**. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. **Psiquiatria, Teoría del Sujeto, Psicoanálisis: (hacia Lacan)**. 6. ed., Mexico Df: Siglo Veintiuno, 1987.

BRUNETTO, Andrea. **Psicanálise e Educação: Sobre Hefesto, Édipo e outros desamparados dos dias de hoje**. Campo Grande : Editora UFMS, 2008.

BURSZTEJN, Claude. Quelle est la pertinence, aujourd’ui, de l’opposition traditionnelle déficience mentale /psychose chez l’enfant ? **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle**. Número especial, dez., 1992.

CABAS, Antonio Godino. **O sujeito na Psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

- CAVALCANTI, Ana. Elisabeth. e ROCHA, Paulina Schimdtbauer. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- CIRINO, Oscar. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- COLLI, Fernando Anthero Galvão e AMANCIO, Valéria. Estilos de Incluir: refletindo sobre os onze anos de trabalho do Grupo Ponte.. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100072&lng=en&rm=abn>. Acesso em: 16 Jun. 2011.
- _____. Continuando a travessia pelo ponte. In: **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, 2000 .
- COMITE CONSULTATIF NATIONAL D'ETHIQUE POUR LES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA SANTE, **Sur la situation en France des personnes, enfants et adultes, atteintes d'autisme**. 2009. Disponível em: http://www.ccne-ethique.fr/docs/CCNE-AVISN102_AUTISME.pdf. Acesso em 27/07/2009.
- COSTA, Jurandir Freire. **O risco de cada um: e outros ensaios de Psicanálise e cultura**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- CRUZ, Deusina Lopes da. **Um autista muito especial**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CUERPO DE REDADORES DE PALESTRA LATINA. R. P. José Maria Mir (Ed.). **Diccionario Ilustrado Latino-Español Español-Latino**. 13. ed. Barcelona: Bibliograf, 1981. (Coleção De calças curtas). Prólogo de Don Vicente Garcia de Diego.
- DALY, Glyn. **Introdução: arriscando o impossível**. In: ŽIŽEK, Slavoj e GLYN, Daly. **Arriscar o impossível: conversas com Žižek**. São Paulo: Martins, 2006.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.
- DOLTO, Françoise. **Prefácio**. In: MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como uma linguagem**. 3ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- DOSTOIÉVSKI, Fiodor. **Os Irmãos Karamázovi**. São Paulo: Abril Cultural, 1971.
- DOURADO, Fátima. **Amigos da diferença: uma abordagem relacional do autismo**. Fortaleza: Edições do Legislativo, 1996.
- DRUEL-SALMANE, Gwénola. **L'autisme infantile precoce de L. Kanner: de la clinique à la structure**. In: MALEVAL, Jean-Claude. (org.) **L'autiste, son double et ses objets**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

ESTADAO.COM.BR. **Artigo que associa vacina a autismo é condenado.** In: ESTADAO.COM.BR. Disponível em http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100203/not_imp505476,0.php (Acesso em 15 de ago de 2010).

_____. **Matrizes do pensamento psicológico.** 3^a ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A escola de atenção às diferenças.** In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico:** curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Os anormais:** curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. La vérité et les formes juridiques. In : FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits I. 1954-1975.** France: Quarto Gallimard, 2001b.

_____. Philosophie et psychologie. In : FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits I. 1954-1975.** France: Quarto Gallimard, 2001c.

_____. **Doença mental e psicologia.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. **História da Loucura na Idade Clássica.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Nietzsche, a genealogia e a história.** In: _____. **Microfísica do Poder.** 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. p.15 – 38.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** 8^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982).** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

_____. **O nascimento da clínica.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994b.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

FREUD, Sigmund. **Lo inconciente (1915).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 14, 1986a.

_____. **Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico (1916).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 14, 1986a.

_____. **Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico (1911).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 12, 1986b.

_____. **Proyecto de Psicología (1895).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 1, 1986c.

_____. **Sobre la iniciación del tratamiento (Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, I) (1913).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 12, 1986d.

_____. **Introducción a J. Varendonck, *The Psychology of Day-Dreams* (1921)** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 18, 1986e.

_____. **Psicología de las masas y análisis del yo (1921).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 18, 1986f.

_____. **Introducción del narcisismo (1914).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 14, 1986g.

_____. **Dos artículos de enciclopedia: “Psicoanálisis” y “Teoría de la libido” (1923 [1922]).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 18, 1986h.

_____. **Psicopatología de la vida cotidiana (1901).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 6, 1986i.

_____. **El malestar en la cultura (1930 [1929]).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 21, 1986j.

_____. **La negación (1925).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 19, 1986l.

_____. **Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos (1913 [1912-13]).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamiento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 13, 1986m.

_____. **Conferencias de introducción al psicoanálisis (Parte III), 28ª conferencia. La terapia analítica (1916-17).** In: Obras Completas de Sigmund Freud. Standard Edition. Ordenamento de James Strachey; Trad. José L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu Editores, v 16, 1986n.

FURTADO, Luis Achilles. Autista ou o Anormal na atualidade? In: ENCONTRO DE PSICANÁLISE DA UFC: A CLÍNICA PSICANALÍTICA, 11., 2006, Fortaleza. **Anais do 11º Encontro de Psicanálise da UFC: a clínica psicanalítica.** Fortaleza, Edições UFC, 2006. 1 CD ROM.

_____. Questões sobre autismo e Psicanálise. In: FONTENELE, Laéria; CARVALHO, Daniel Franco (orgs.). **A letra, o olhar e a voz.** Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GAZZOLA, Luiz Renato. **Estratégias na Neurose Obsessiva.** 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GRANDIN, Temple e SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha:** autobiografia de uma autista. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HACKING, Ian. 2006. "What is Tom saying to Maureen?". **London Review of Books**, 28 (9). Disponível em http://www.lrb.co.uk/v28/n09/hack01_.html (acessado em 14/08/2010).

HALLEUX, Bruno. (org.) **“Quelque chose à dire à l’enfant autiste:** Pratique à plusieurs à l’Antenne 110. Paris: Éditions Michèle, 2010.

HOCHMANN, Jacques. **Histoire de l’autisme:** de l’enfant sauvage aux trouble envahissants du développement. Paris: Odile Jacob, 2009a.

_____. Autisme: deux siècles de polémique: Rencontre avec Jacques Hochmann. **Sciences Humaines.com**, On Line, n. 206, p.24-29, jul. 2009. Entrevista colhida por Jean-François Marmion. Disponível em: http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=freid_article=23972. (acessado em: 27 jul. 2009b).

ITARD, Jean. Relatórios de Jean Itard. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. **A educação de um selvagem:** As experiências de Jean Itard. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 105-116.

JERUSALINSKY, Alfredo *et al.* **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil.** 4. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

KAMMERER, Théophile; WARTEL, Roger. Diálogo sobre os diagnósticos. In: LACAN, Jacques et al. **A querela dos diagnósticos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989. p. 27-44.

KANNER, Leo. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In: ROCHA, P. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

_____. The Birth of Early Infantile Autism. **Journal Of Autism And Childhood Schizophrenia**, Netherlands, p. 93-95. abr. 1973.

_____. **En defensa de las madres: cómo criar hijos a pesar de los más “fervientes” psicólogos**. 2.ed. Buenos Aires: Ediciones Hormé, 1974.

_____. **Psiquiatria Infantil**. 2ed. Buenos Aires: Paidós, 1971a.

_____. Follow-up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943. **Journal Of Autism And Childhood Schizophrenia**, n. 1, p.119-145, 1971b.

KATAN-BEAUFILS, Nancy. O autismo à luz da esquizofrenia e da paranóia. In: QUINET, Antonio. **Psiquiatria e Psicanálise: controvérsias e convergências**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

KUPFER, Maria Cristina M. e PINTO, Fernanda S. C. Noya. **Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta, 2010.

KUPFER, Maria Cristina M.; VOLTOLINI, Rinaldo; PINTO e Fernanda de Souza C. Noya. **O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças**. In: KUPFER, Maria Cristina M. e PINTO, Fernanda S. C. Noya. **Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta, 2010.

KUPFER, Maria Cristina M. e LERNER, Rogério. **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.

KUPFER, Maria Cristina M. **Introdução**. In: KUPFER, Maria Cristina M. e PINTO, Fernanda S. C. Noya. **Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta, 2010a.

_____. **A educação terapêutica: uma abordagem das relações entre psicanálise e educação**. In: KUPFER, Maria Cristina M. e PINTO, Fernanda S. C. Noya. **Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta, 2010b.

_____. **Autismo: uma estrutura decidida? Uma contribuição dos estudos sobre bebês para a clínica do autismo**. In: KUPFER, Maria Cristina Machado e TAPERMAN, Daniela. **O que os bebês provocam nos psicanalistas**. São Paulo: Escuta, 2008a.

_____. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000a.

_____. **Educação: Especial?** In: _____. (Org.) **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbio globais do desenvolvimento**. Salvador: Ágalma, 2000b.

LACAN, Jacques. Conferencia en Genebra sobre el síntoma. In: LACAN, Jacques. **Intervenciones y Textos**. 2. ed. Buenos Aires: Manantial, 1991. pp. 115-144. Conferência proferida em 4 de outubro de 1975.

_____. O estágio do espelho como formador do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. pp. 96-103.

_____. A ciência e a verdade. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. pp. 869-892.

_____. **O seminário: livro 3: as psicoses (1955-56)**. 2 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1988. Seminário proferido em 1955-56.

_____. Alocação sobre as psicoses da criança. In: LACAN, JACQUES. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003a.

_____. Nota sobre a criança. In: LACAN, JACQUES. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003b.

_____. **O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise (1964)**. 2 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.

_____. **O seminário, livro 17: o avesso da Psicanálise (1969-1970)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. **O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante (1971)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **O seminário, livro 20: mais ainda (1972-73)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b.

LAGE, Ana Maria Vieira. **Autismo infantil: revisão bibliográfica**. Fortaleza, s. ed., 1984.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Itard Victor!!! Ou do que não se deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. **A educação de um selvagem: As experiências de Jean Itard**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a. p. 105-116.

_____. **Infância e ilusão psicopedagógica: escritos de Psicanálise e educação**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.

LAZNIK, Marie-christine. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004. (Coleção De calças curtas).

LAZNIK-PENOT, M. C. (Org.) **Rumo à palavra**. São Paulo: Escuta, 1997.

_____. **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas.** Salvador: Ágalma, 1991.

LEANDRO. Cientistas brasileiros consertam “neurônio autista ” em laboratório. In: **Falando de autismo: dando voz ao autismo.** 12 nov. 2010. Disponível em: <[http://falandodeautismo.com.br/site/noticias/171-cientistas-brasileiros-consertam-neuronio-autista -em-laboratorio](http://falandodeautismo.com.br/site/noticias/171-cientistas-brasileiros-consertam-neuronio-autista-em-laboratorio)>. Acesso em: 13 nov. 2010.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobre, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LYONS, Viktoria; FITZGERALD, Michael. Asperger (1906–1980) and Kanner (1894–1981), the two pioneers of autism. **Journal Of Autism And Developmental Disorders**, Netherlands, p. 2022-2023. out. 2007. Disponível em: <<http://www.springerlink.com.w10016.dotlib.com.br/content/m55051670u35066p/?p=4cb895352c9847ceb41db43f181ce6d7π=3>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

MALEVAL, Jean-Claude. « **Quelqu’un qui puisse lâcher prise** ». In: HALLEUX, Bruno. (org.) **“Quelque chose à dire à l’enfant autiste: Pratique à plusieurs à l’Antenne 110.** Paris: Éditions Michèle, 2010.

_____. **L’autiste e sa voix.** Paris: Éditions du Seuil, 2009.

_____. **De la Psychose Précocissime au Spectre de L’Autisme:** histoire d’une mutation dans l’appréhension du syndrome de Kanner. Disponível em: <<http://www.wapol.org/ornicar/article/240mal.htm>>. Acesso em 16 mai. 2003.

MANNONI, Maud. **Educação impossível.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **O psiquiatra, seu “louco” e a Psicanálise.** 2ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MARTINS, Valéria A. C. **Psicopatologia e educação: algumas implicações.** In: ROCHA, Paulina S. (Org.) **Cataventos: invenções na clínica psicanalítica institucional.** São Paulo: Escuta, 2006.

MATSON, Johnny L.; NEBEL-SCHWALM, Marie; MATSON, Michael L.. A review of methodological issues in the differential diagnosis of autism spectrum disorders in children. **Research In Autism Spectrum Disorders**, v. 1, n. 1, p.38-54, 2007. Disponível em: <[doi:10.1016/j.rasd.2006.07.004](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.07.004)>. Acesso em: 27 jul. 2009.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço.** Rio de Janeiro : Companhia de Freud, 2008.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo.** Rio de Janeiro : Zahar, 1987.

MISÈS, Roger. Préface de Roger Misès. In: HOCHMANN, Jacques. **Histoire de l’autisme: de l’enfant sauvage aux trouble envahissants du développement.** Paris: Odile Jacob, 2009.

NEIVA, Paula. Gênios e autistas? **Veja**. [on line], edição 1802, 14 de maio de 2003.

NETO, Felipe Franklin de Lima. **Um ensaio educacional na Casa da Esperança: tentativas de estabilizar o instável no autismo**. Fortaleza: 2006. 170p. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2006.

NOMINÉ, Bernard. O autista : um escravo da linguagem. **Marraio: Autismo, o último véu**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 11-23, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, Feb. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100012&lng=en&nr=iso>. Acesso em 20 Ago. 2009. doi: 10.1590/S1413-81232009000100012.

_____. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, out. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200008&lng=pt&nr=iso>. acessos em 15 ago. 2010. doi: 10.1590/S0104-93132008000200008.

PESQUISA de brasileiros traz esperança para a cura do autismo. **Jornal Nacional Online**. 12 nov. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/11/pesquisa-de-brasileiros-traz-esperanca-para-cura-do-autismo.html>. Acesso em: 13 nov. 2010.

PESSOTTI, Isaias. **Os nomes da loucura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PETRI, Renata. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais**. São Paulo: Annablume / FAPESP, 2003.

POULIN, Jean-Robert. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

_____. **Psicose e Laço Social: esquizofrenia, paranóia e melancolia**. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.

RIBEIRO, Maria Anita Carneiro. **A neurose obsessiva**. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. **Um certo tipo de mulher: mulheres obsessivas e seus rituais**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

ROCHA, Adriana e JORDE, Kristi. **Uma criança especial: o impressionante relato da história de Adriana Rocha, 13 anos, autista , e sua sabedoria.** 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

ROCHA, Fúlvio Holanda. **Elementos psicanalíticos para se pensar o autismo na infância.** São Paulo: 2003, 152p. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

ROCHA, Paulina S. (Org.) **Cataventos: invenções na clínica psicanalítica institucional.** São Paulo: Escuta, 2006.

ROCHA, Paulina Schimdtbauer. (Org.) **Autismos.** São Paulo: Escuta, 1997.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Medicina, psiquiatria e Psicanálise: semiologia do sujeito.** In: ROUDINESCO, Elisabeth. **Em defesa da Psicanálise: ensaios e entrevistas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **A análise e o arquivo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. **Por que a Psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ROUDINESCO, Elisabeth. e PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROY, Maryse. **La Psychanalyse et les figures contemporaines de l'autisme.** In: MALEVAL, Jean-Claude. (org.) **L'autiste, son double et ses objets.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SAMUEL-LAJEUNESSE, Bertrand *et al.* **Em torno do DSM-III.** In: LACAN, Jacques et al. **A querela dos diagnósticos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1989. p. 70-83.

SAURET, Marie-Jean. **L'effet révolutionnaire du symptôme.** Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2008.

_____. **Psicanálise, psicoterapias... ainda.** In: ALBERTI, Sonia e FIGUEIREDO, Ana Cristina. **Psicanálise e saúde mental: uma aposta.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 31, n. 5, out. 1997 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000600016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jan. 2011. doi: 10.1590/S0034-89101997000600016.

SILVA, Alexandre Costa e. Histórico – Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. In: **Casa da Esperança.** Fortaleza, 2008. Disponível em: http://autismobrasil.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=27. Acesso em: 29 jul de 2009.

_____. Metodologia da Casa da esperança. In: **Casa da Esperança**. Fortaleza, 2004.
Disponível em:
http://www.autismobrasil.org/index.php?option=com_contentview=articleid=5&Itemid=2. Acesso em: 29 jul de 2009.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

SOLER, Colette. **O inconsciente a céu aberto na psicose**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Lacan, l'inconscient reinvente**. Paris: PUF, 2009.

SOUZA BRIDI, F. R.; FORTES, C.C. e BRIDI FILHO, C. A. **Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo**. In: ROTH, B. W. (Org.) **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

STRAUSS, M. O autismo. **Marraio: Autismo, o último véu**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 25-35, 2001.

TAFURI, Maria Izabel. **Dos sons à palavra: explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista**. 2002. 201 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VANIER, Alain. O sintoma social. **Ágora (Rio J.)** [online]. 2002, vol.5, n.2, pp. 205-217. ISSN 1516-1498. doi: 10.1590/S1516-14982002000200001. Acesso em 17/01/2011.

VALAS, Patrick. **As dimensões do gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

VASQUES, Carla K. **Alice na Biblioteca Mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. 195 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Departamento de Programa de Pós Graduação em Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2008. Disponível em:
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13480/000648867.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 maio 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Incluir para excluir**. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WALTEMBERG SILVA, A. **Auto – ero – tismo: uma análise conceitual**. In: GUERRA, A. M. C. e LIMA, N. L. (Org.) **A clínica de crianças com transtornos do desenvolvimento: uma contribuição no campo da Psicanálise e da Saúde Mental**. Belo Horizonte: Autêntica; FUMEC, 2003

WING, Lorna. **O que é autismo?** In: ELLIS, K. **Autismo**. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

_____. Reflections on Opening Pandora's Box. **Journal Of Autism And Developmental Disorders** [on line], v. 35, n. 2, p.197-203, 2005. Disponível em: <http://www.springerlink.com.w10016.dotlib.com.br/content/p14p3178442vrr21/fulltext.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2009. DOI: 10.1007/s10803-004-1998-2.

_____. Brief Note: Is Autism a Disorder? **European Child And Adolescent Psychiatry** [on Line], v. 1, n. 2, p.130-131, abr. 1992. Disponível em: <<http://www.springerlink.com.w10016.dotlib.com.br/content/m3k2758p2j7t657r/fulltext.pdf?page=1>>. Acesso em: 19 ago. 2009.

WOLFF, Sula. The history of autism. **European Child e Adolescent Psychiatric [on line]**, v. 13, n. 4, p.201-208, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.springerlink.com.w10016.dotlib.com.br/content/?k=Sula+Wolf>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

ZARIFIAN, Édouard. **Um diagnóstico em psiquiatria:** para quê? In: LACAN, Jacques et al. **A querela dos diagnósticos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. p. 45-51.

Žižek, Slavoj e GLYN, Daly. **Arriscar o impossível:** conversas com Žižek. São Paulo: Martins, 2006.

Žižek, Slavoj. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **En defensa de la intolerancia**. Madrid: Sequitur, 2009.

_____. **A visão em paralaxe**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Multiculturalismo, ou a lógica cultural do capitalismo multinacional**. In: DUNKER, Christian e PRADO, José Luiz Aidar (orgs.). **Žižekcrítico:** política e Psicanálise na era do multiculturalismo. São Paulo: Kacker Editores, 2005.

_____. **Bem-vindo ao deserto do Real!:** cinco ensaios sobre o 11 de Setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.