

## In-forma-ção:

crianças com autismo e com psicose e o uso da informação

Cleide Vitor Mussini Batista

**Como citar:** BATISTA, C. V. M. In-forma-ção: crianças com autismo e com psicose e o uso da informação. *In:* CASARIN, H. de C. S. (org.) **Usuários da Informação e Diversidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 51-75.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-148-5.p51-75>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# Capítulo 2

---

Cleide Vitor Mussini Batista

## IN-FORMA-AÇÃO: CRIANÇAS COM AUTISMO E COM PSICOSE E O USO DA INFORMAÇÃO

### 1 INTRODUÇÃO

Desde meados do século passado e, especialmente, a partir do início do século XXI, no Brasil, as políticas de inclusão vêm ganhando espaço nas diretrizes educacionais brasileiras, de forma a garantir a escolarização de pessoas com necessidades educacionais específicas. Portanto, assistimos a um número significativo de alunos com Autismo e com Psicose matriculados nas escolas regulares, tanto em Classes Especiais como em classes comuns.

Sendo, então, a educação um processo de humanização, a escola é uma instituição social, promotora deste processo. Ou seja, por meio da educação o sujeito tem contato com a cultura mais elaborada ampliando seus conhecimentos, sendo capaz de agir em seu meio, refletir sobre suas atitudes, valores e agir com o objetivo de sempre procurar melhorar as suas condições sociais. Na escola há encontros, vivências das relações humanas e intercâmbio de valores e princípios de vida.

O tema da inclusão escolar de crianças e adolescentes com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), vem sendo sensivelmente discutido em todos os segmentos sociais, proposto com maior ênfase a partir da década de 80, onde a proteção às pessoas com deficiência ou necessidades especiais passou a integrar as normas constitucionais brasileira, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1999). A partir de então, graças à mobilização e pressão social, criaram-se dispositivos legais em áreas como Educação, Trabalho, Saúde, Assistência Social e em um

campo amplo e normativo sobre acessibilidade, para garantir acesso aos direitos sociais com equidade às pessoas com deficiência.

Além das leis, várias iniciativas e mobilizações realizadas, resultaram em conquistas significativas nas questões voltadas a inclusão, fruto de muito envolvimento por parte das crianças e adolescentes com Transtorno Global de Desenvolvimento, suas famílias, as associações de defesa e instituições de ensino e de atendimento e apoio, que historicamente assumiram a luta e a causa pelos direitos desse segmento.

Frente a este, algumas inquietações acerca da inclusão dessas crianças com autismo ou com psicose, ainda se fazem presente, bem como indagações por parte do professor e, demais da equipe pedagógica da escola, incluindo aqui o bibliotecário: como ensinar/atender crianças que muitas vezes não falam, não sentam, não estão inseridas no mundo das leis e das regras? Como pensar a melhor forma de atender/trabalhar com estas crianças nos espaços escolares, mais especificamente na biblioteca? O que o bibliotecário precisa saber acerca deste usuário?

Entre as necessidades específicas apresentadas por estas crianças que são as mais variadas, neste artigo temos como objetivo discorrer acerca da criança com autismo e com psicose e o uso da informação.

Para tal, sentimos a necessidade de abordar as especificidades do autismo e da psicose, numa concepção psicanalítica, bem como acerca do trabalho desenvolvidos com estes meninos e meninas que frequentam a Classe Especial TGD da escola regular de ensino – Anos iniciais do Ensino Fundamental, balizado por tal teoria.

## **2 AUTISMO E PSICOSE**

É recente a abordagem sobre a constituição do sujeito no autismo porque a própria clínica do autismo é recente. Mas, podemos dizer que são várias as contribuições psicanalíticas que fornecem material teórico-clínico, ampliando a compreensão acerca dessa “síndrome”. Destacaremos algumas dessas contribuições provenientes das correntes, mais especificamente da corrente francesa.

Antes de percorrê-la, ressaltamos que, segundo Batista e Piltz (2010) neste vasto contexto psicanalítico, privilegia-se a dimensão

do psiquismo e não mais a ordem do orgânico, abordando um “sujeito psíquico”, no qual “nascimento” e “destino” serão decididos, sobretudo, numa relação com outro ser humano, que procurará atender (ou não) as suas carências biológicas e simbólicas. Entretanto, como veremos, essas diversas contribuições psicanalíticas, apesar de pertencerem a um mesmo campo de saber, baseiam-se em conotações distintas quanto ao estatuto deste “sujeito psíquico”, às vicissitudes pelas quais este sujeito passa no percurso de sua constituição e às tramas características de um enlace com outro ser humano.

Para as autoras, as contribuições psicanalíticas provenientes da escola francesa, apoiando-se na corrente estruturalista da psicanálise, rompem radicalmente com os princípios básicos que serviram de sustentação para as linhas norte-americana e inglesa. Produzem um campo de discussão diferente, baseando-se nos seguintes pressupostos: 1) A linguagem é o eixo central da constituição do sujeito psíquico; 2) O sujeito psíquico se caracteriza por uma cisão: eu do enunciado (eu - moi) e eu da enunciação (eu - Je); 3) A constituição psíquica ocorre por meio de etapas lógicas, onde as posteriores re-significam as anteriores; 4) A relação com o Outro, representante do tesouro de significantes e da articulação de significação sociais, permite que o sujeito organize um saber sobre si mesmo, sobre os objetos e sobre o outro; 5) A noção de estrutura psíquica implica numa topologia de corte e de borda.

Neste contexto da corrente estruturalista da psicanálise, segundo Batista e Piltz (2010) para que um sujeito psíquico possa utilizar a linguagem em seu pleno exercício (polissemia, homofonia e homografia), é necessário apelar, juntamente, para o funcionamento dos três eixos que comportam uma estrutura psíquica: real, simbólico e imaginário. Em outras palavras, faz-se necessária uma base orgânica consistente (dimensão do real) que possa sustentar a inscrição da letra no corpo da criança (dimensão do simbólico). Além disso, por sua vez, os significantes advindos do discurso parental vão marcando o corpo da criança, contornando as bordas, por eles, esculpidas, transformando os orifícios corporais em zonas erógenas. Desta forma, vão se organizando as funções autônomas do ego (dimensão do imaginário), ferramentas imprescindíveis para se viver em comunidade.

Para observarmos como esses elementos se posicionam em relação

a criança com autismo e a criança com psicose, inicialmente, abordaremos sucintamente, as contribuições teóricas de duas grandes psicanalistas de criança na França: Françoise Dolto e Maud Mannoni. Essas autoras não trataram o autismo enquanto uma estrutura clínica específica, mas o situaram dentro do campo das psicoses, não o isolando dentro deste campo, localizando tal problemática em torno da posição da criança frente à linguagem.

a) Françoise Dolto

Dolto (1988), psicanalista francesa, fundamentou a sua clínica na corrente estruturalista da psicanálise, sendo pioneira no atendimento de crianças na França, mais particularmente, no tratamento de crianças psicóticas. Para pensar acerca das vicissitudes da constituição subjetiva, esta autora trouxe à tona a posição da criança frente à linguagem, como ser portador da palavra, possibilita pelo complexo de castração, em que o significante paterno ocupa um lugar crucial. Assim, produziu um redimensionamento nas concepções teóricas em torno das psicoses infantis, opondo-se aos autores ingleses e americanos que situavam fundamentalmente a problemática dessas crianças na relação imediata mãe-bebê ou no defeito do seu equipamento biológico.

Partindo do pressuposto de que não existe nada mais humano do que a própria linguagem, definiu a psicose infantil como uma experiência de desumanização, já que a criança psicótica estaria excluída do campo da linguagem. Saindo de um referencial evolucionista, onde reina o tempo cronológico, esta perspectiva estruturalista se baseia no “tempo lógico”, classificando, assim, os seguintes grupos de psicoses: 1) Psicoses pré-especulares: anteriores a precipitação do ego na alienação primordial da fase do espelho; 2) Psicoses especulares: relativas às próprias perturbações da vida imaginária.

Dessa forma, enquanto nas psicoses pré-especulares, as crianças não se beneficiam da situação imaginária, assumindo uma imagem especular, que as libertaria do fantasma do corpo esfacelado; nas especulares, as crianças ficariam presas nas amarras imaginárias da fase do espelho, onde a mãe é o “outro” (semelhante) e, por conseguinte, lei insensata, submetendo-as aos caprichos de seu desejo.

Para a autora, o ponto determinante na gênese das psicoses seria a impossibilidade da mãe, enquanto “outro” (semelhante), permitir a passagem ao “Outro” (função paterna). Para que esta passagem seja viável, é preciso que, na relação especular, esta mãe desvie o olhar para um terceiro, descentrando o filho da posição fálica. Porém, como o pai-marido não se constitui objeto do seu desejo de mulher, ela não viabiliza o descentramento fálico, permanecendo a criança neste lugar de falo. Dessa forma, a mãe não daria passagem à palavra paterna, na relação com a criança, aparecendo os fenômenos de privação simbólica, determinantes da psicose. Para a autora, “toda substituição do papel do pai pela mãe é patogênica, quer a mãe decrete a insuficiência do pai, colocando-se no lugar dele, quer ele esteja ausente, ou ainda quer ela não se refira ao seu desejo a ele”.

Nesse sentido, a experiência de humanização, a que essa teoria faz referencial, está diretamente ligada à possibilidade que a criança tem de escapar da alienação à palavra do “outro” e ascender à posição de sujeito falante, ou seja, de sujeito do seu próprio desejo, condição esta vetada às crianças psicóticas. Contudo, Dolto (1984) não somente apontou para a possibilidade de tratamento psicanalítico para as psicoses infantis, mas também para uma intervenção de caráter preventivo em torno das causas desta patologia. Desta forma, ela realizou trabalhos voltados para uma educação proflática das relações pais-filhos. A sua teoria, ainda, segundo Batista e Piltz (2010) ampliou os seus efeitos para a área da educação, à medida que ela denunciou que a escola e a sociedade também promovem experiências de desumanização, cercando drasticamente a liberdade da criança.

#### b) Maud Mannoni

Mannoni (1999), psicanalista francesa de crianças, é considerada uma “peça” fundamental na França, no que diz respeito ao tratamento psicanalítico de crianças psicóticas, tendo como referencial os ensinamentos de Lacan. Esta autora partiu do pressuposto de que, ao nascer, uma criança é marcada não apenas pela maneira como foi esperada pelos pais durante a sua gestação, mas também pelo que ela vai significar, para cada um deles, em função das suas próprias histórias familiares. Desta forma, a “sua existência

real vai chocar-se assim com as projeções paternas inconscientes donde vem os equívocos”.

Sendo assim, para Batista e Piltz (2010) quando uma criança é acometida por um sintoma e, por conseguinte, é levada a uma análise por seus pais, ela deve ser situada em relação a toda história familiar, ou seja, a criança, que se nos traz, não está só, ocupa no fantasma de cada um dos pais um lugar determinado.

Neste contexto, adentrando-se mais particularmente na gênese da psicose, Mannoni (1999) apontou para o fato de que esta problemática diz respeito a um fracasso da criança frente à palavra dos pais, principalmente da palavra materna, já que viabilizaria (ou não) a função paterna. Portanto, “a doença da criança constitui o próprio lugar da angústia materna, uma angústia privilegiada que geralmente interfere na evolução edípica normal”. Em consequência disso, o psicótico assume uma particular posição no campo do desejo materno. A criança psicótica aliena-se numa parte do corpo, em decorrência do não reconhecimento pelo Outro de sua condição de sujeito desejante. Desta forma, segundo Batista e Piltz (2010) a relação com a mãe perdura num terreno em que a criança não tem outra saída senão renovar indefinidamente uma procura, sem ter jamais o direito de se assumir como desejo.

Assim, para as autoras o tratamento analítico prioriza o que se passa no discurso, quer dizer, o lugar donde o indivíduo fala, a quem se dirige e para quem. Quanto ao adestramento educativo, Mannoni (1999) afirmou que se é capaz de fazer com que elas pronunciem algumas palavras, dirigem-na para o caminho da ecolalia, intensificando o quadro de desumanização em que elas se encontram. Nesse sentido, caberia às instituições sociais não barrar a circulação da loucura, mas recepcioná-la e compreendê-la.

Desta forma, segundo Batista e Piltz (2010), Mannoni engajou-se em elaborar propostas de modelos institucionais, que pudessem recepcionar adequadamente a palavra das crianças psicóticas. Fundou uma instituição nomeada “Bonneuil”, sendo antes um “lugar de vida”, privilegiando o circuito do desejo das crianças, do que propriamente um lugar de tratamento (que, quando é feito, se dá fora da instituição), embora tenha sido pensada por psicanalistas. Esta instituição oferece também regularmente à criança psicótica a oportunidade de estadas no campo (lugares isolados, haras,

regiões de pastoreio), com famílias de criação, na medida em que acredita que dessa oscilação de um lugar para outro [possa] emergir um sujeito que se interroga sobre o que quer. Nesses deslocamentos, convivendo com pessoas diferentes, implicando em outras relações sócio-econômicas, poderá haver uma ruptura do discurso cristalizado mantido pela criança e seus familiares.

Em continuidade a esta breve revisão da literatura psicanalítica de linha francesa sobre o autismo, abordaremos autores mais recentes, a saber, Marie Christine Lasnik-Penot e Alfredo Jerusalinsky, os quais, segundo Batista e Piltz (2010), também, são unânimes em apontar que a problemática central do autismo se refere à posição peculiar da criança frente à linguagem. Entretanto, tais autores tentam situar o autismo dentro da ideia de estrutura clínica, delimitando as especificidades de seu funcionamento. Desta forma, tomam o autismo como uma estrutura psíquica particular, isto é, como uma quarta estrutura, diferenciando-a da estrutura psicótica.

#### a) Marie Christine Lasnik-Penot

Desenvolvendo a clínica do autismo, há aproximadamente três décadas, Lasnik-Penot (1991) considerou essa síndrome como um fracasso da primeira estrutura do aparelho psíquico, à medida que as crianças autistas, na impossibilidade em que se acham de constituir uma relação qualquer com outro semelhante - nem que seja de alienação - situando-se necessariamente num tempo lógico anterior a constituição do estágio do espelho. Sendo assim, traz à tona a ideia de que para as crianças autistas não existem nem o Outro e nem o outro (semelhante). Para a autora, a problemática do autismo estaria marcada por uma “falta fundamental da própria presença original do Outro”, isto é, situada na ausência ou apagamento do “olhar fundador do grande Outro”, olhar este entendido como “signo de um investimento libidinal, muito mais que o órgão suporte da vista”.

Ressaltamos que este “Outro”, designado por Lasnik-Penot de Outro real/Outro primordial, é aquele que é frequentemente encarnado pelos pais e, mesmo a mãe, deve ter esse duplo papel: de ser ao mesmo tempo, o outro, o pequeno outro da relação intersubjetiva. Esse “Outro



primordial”, marcado pela falta, vai possibilitar a falicização da criança, inscrevendo já, neste momento, a falta inerente à subjetividade humana. O Outro é o lugar em que a constituição subjetiva se dá, sendo o elemento anterior necessário e o regulador da relação imaginária. Para se instaurar a antecipação ortopédica da totalidade corporal no estágio do espelho, é preciso o cone simbólico, como apontado nos esquemas ópticos, isto significa que para haver a alienação à imagem do outro, eixo de toda relação simétrica com o semelhante – é necessário que antes o Outro invista libidinalmente, afirme com seus significantes uma imagem.

Nessa perspectiva, segundo Batista e Piltz (2010), o bebê só pode se ver porque marcado pela falta. Nesse sentido, permite-se falar em uma ilusão antecipatória: o Outro vê, por meio do seu olhar o que está para vir, um vir a ser. O fracasso da instauração de uma relação especular entre mãe e filho se daria quando esta percebe seu bebê, ainda em seu ventre como um corpo estranho, que simplesmente pode estar acomodado aí ou não. Assim, não se forma a possibilidade de antecipar seu bebê, a sua imagem real não é percebida, nem sentida. Essa falha na ilusão antecipatória vai acarretar, na criança, uma impossibilidade de se ver, de se reconhecer, enquanto imagem do corpo. Nessa medida, a libido da criança, ou melhor, a forma como a criança vai dirigir sua libido sofre consequências.

Além disso, Laznik-Penot (1991) assinalou a importância de intervenção preventivas no sentido de detectar alguns sinais discretos de perigo de uma futura evolução autista que, segundo tal autora, são possíveis de ser percebidos já em torno dos quatro meses de vida. Tal proposta se baseia no princípio de que quanto mais precoce se intervém, maior a probabilidade de um restabelecimento da estrutura do aparelho psíquico.

Enfatizamos a relevância das contribuições de Laznik-Penot, à medida que tenta não apenas construir hipóteses metapsicológicas a respeito das primeiras estruturações do aparelho psíquico, mas também ampliar as discussões em torno do que a psicanálise pode oferecer à clínica do autismo, apostando na possibilidade de se avançar em torno das questões da subjetividade.

b) Alfredo Jerusalinsky

Jerusalinsky (1993) situou o autismo como uma quarta estrutura

clínica, diferenciando-o das psicoses infantis. Assim, o autismo não é uma variedade dentro das psicoses, mas uma maneira particular de organização psíquica. Concebendo a noção de estrutura psíquica a partir da lógica que articula a posição do sujeito a respeito do significante, Jerusalinsky (1993) afirmou que entre psicose e autismo não há nenhuma identidade de estrutura, porque num caso se trata da forclusão e no outro se trata da exclusão. Propôs a seguinte diferenciação entre esses dois mecanismos de defesa que no caso da forclusão se produz uma inscrição do sujeito numa posição tal, que esta inscrição não pode ter consequências na função significante. No caso da exclusão não há inscrição do sujeito; no lugar onde a inscrição deveria se encontrar, se encontra o Real, ou seja, a ausência de inscrição.

Esta diferenciação estrutural entre a psicose infantil e o autismo, decorrente da mobilização desses diferentes mecanismos defensivos, implica em manifestações clínicas peculiares e relações específicas da criança com o corpo e a linguagem. Desta forma, torna-se imprescindível abordar esses aspectos acima sugeridos, com o intuito de melhor esclarecer essa distinção estrutural proposta por este autor.

Trazendo a tona, inicialmente, a psicose infantil, para que a “insuficiente” inscrição do sujeito (por não poder ser simbolizada) se mantenha, faz-se necessário que a criança responda com seu próprio corpo a demanda do Outro, por meio dos seguintes sintomas: hiperatividade, gritos, retardo nas aquisições evolutivas no âmbito da motricidade, negação da passagem da ingestão de alimento líquido ao sólido e a bulimia indiferenciada.

Ainda transitando pela psicose infantil, que implica num aprisionamento da criança na relação especular com a mãe, estando ausente a instância paterna, encontra-se uma relação peculiar da criança com o seu corpo. Neste caso, o seu corpo está situado como um prolongamento do corpo materno, compondo imaginariamente uma unidade, não havendo “brecha” para qualquer dimensão de falta. Dito de outra forma, o corpo da criança está situado no campo da especularidade, ou seja, num espaço de indiferenciação com o outro. Em consequência disto, a criança não conseguirá se apropriar do seu corpo com efeito de linguagem (corpo subjetivado), estando presente o seu corpo apenas na dimensão de “coisa”.

Quanto a sua posição frente à linguagem, a criança psicótica fica subjugada a mãe na condição de signo. Isto quer dizer que a mãe sempre decodificará as reações do seu filho, alojando-se numa dimensão de absoluta certeza, sem apresentar nenhum vacilo (dúvida), já que ambos se mantêm indiferenciados. Desse modo, na psicose infantil, há uma relação unívoca (e não múltívoca) com a linguagem, não se estabelecendo uma hiância entre o significante e significado e, nem tampouco, um deslizamento de significantes (metafórico e metonímico), característico da ordem da linguagem, por estar ausente à função paterna, que promove o corte e a castração. Assim, a relação da criança ao desejo é fixa e unívoca.

É a ausência de inscrição no sujeito que leva a criança a responder frequentemente a demanda do “Outro” de uma posição de exclusão. Em decorrência disto, não é incomum observar na sala de aula a tendência de virar de costas a qualquer apelo que se faça em sua direção. Portanto, o isolamento e o retraimento social não se referem à insensibilidade ou a um desligamento do mundo, como alguns profissionais pensam, mas a uma posição de “alerta indireto” e constante da posição do outro para se manter sempre a distancia, remontando incessantemente a posição de exclusão que, paradoxalmente, lhe garante sua condição de ser.

Nesse sentido, Jerusalinsky (1993) apontou para o fato de que a demanda do “Outro” situa o autista num “lugar mínimo da subjetividade” que ainda, de certa forma, permite-lhe organizar uma relação precária com o mundo. Contudo, afirmou que ainda não há sujeito propriamente dito, porque não há deslocamento discursivo.

Além disso, por o autismo se referir a um tempo lógico anterior a fase do espelho, implicando não apenas num apagamento do “Outro”, enquanto aquele que introduz a função simbólica, mas também numa ausência do “outro’ (semelhante), “torna-se insustentável qualquer posição no espaço”. Desta forma, o corpo do autista está às margens da linguagem, numa condição de pura carne (“coisificado”), movimentando-se numa dimensão temporal sem pausas e numa dimensão espacial sem limites.

É possível, então, segundo Batista e Piltz (2010) justificar alguns atos dessas crianças, tais como: pegar um objeto e se “entreter” com o mesmo por um período indefinido; movimentos estereotipados (vazios) sem se dirigir a algo e a alguém especificamente etc. Quanto a sua relação

com a linguagem, se é que existe, é de anulação. Por isso, a criança autista é inicialmente mítica, não porque tem algum déficit auditivo, mas porque o que vê e ouve a seu respeito é o seu não-lugar, posição aniquilante na qual nenhum significante remete a outro, nem ordena a linguagem. Sendo assim, o que outorga seu ser é ficar do lado de fora de um universo que ativamente o exclui, seja porque os outros não param de falar, embora ele não compreenda, seja porque a fala dos outros não reserva para ele um lugar. Por outro lado, se a intervenção introduz a posição de um “Outro sem demanda”, a criança vai entrar no campo da linguagem, podendo, ela própria, demandar-lhe alguma coisa.

Como vimos e como cita Batista (2016) os problemas das crianças psicóticas e autistas não vêm de uma debilidade intelectual e nem de uma debilidade física. Seus problemas vêm de uma falha precoce no estabelecimento da relação com os outros. Dessa forma, se entende que o autismo é uma falha estrutural.

Batista (2016) aponta que a formação dos sujeitos autistas é afetada por esse Outro, então é preciso ressignificar os modos como os outros percebem a criança com autismo e com psicose, inicialmente desgarrando dos diagnósticos meramente clínicos. Ainda, destaca a importância de valorizar as experiências significativas, sem fixar limites, apostar no sujeito como possibilidade de mudanças significativas nas condições de participação da vida social e no desenvolvimento geral.

Para a psicanálise, tratar é recuperar o sentido das produções das crianças, é reconstruir ou construir o percurso do sujeito, é buscar recuperar o saber inconsciente dos pais. Ao fazer isso, estará tratando ou educando? Pode-se escolher a resposta: trata-se de educar tratando ou de tratar educando, tanto faz, já que cada um desses termos perde em importância para dar lugar a práticas - de tratamento ou educativas - cuja principal meta é permitir o surgimento do sujeito na criança (JERUSALINSKY; FENDRIK, 2011, p. 148).

Segundo Kupfer (2000) a psicanálise construiu, a partir de suas bases teórico-clínicas, uma concepção de educação, que ultrapassa aquela identificada com instrução, adaptação ou mesmo com o adestramento. Assim, finalizamos a revisão da literatura psicanalítica de linha francesa

sobre o autismo para adentrarmos na inclusão destes meninos e meninas dentro de um contexto denominado de escola.

### **3 CLASSE ESPECIAL TGD: POR UMA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA**

No sentido de ilustração, relataremos sucintamente, o trabalho de escolarização da criança com Autismo e Psicose no município de Londrina (PR) a partir do referencial da Psicanálise lacaniana, conjugando a Psicanálise e a Educação, contrapondo-se à clássica antinomia entre esses processos.

Este estudo, oriundo de um Projeto de Extensão intitulado “Escarlarização de Crianças Autistas e Psicóticas”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), ao amarrar experiência empírica e reflexão teórica, permite inferir a possibilidade de aprendizagem de crianças com Autismo e com Psicose, bem como as condições e os limites que se colocam no processo de escolarização delas.

Participam deste estudo e da formação dez professoras regentes das Classes Especiais TGD, sendo duas professoras por sala (distribuídas em cinco salas) e vinte crianças no total. Também participam deste estudo profissionais da Gerência de Apoio Especializado (GEAE - SME): psicólogos, psicopedagogos e discentes dos cursos de graduação em Pedagogia e em Psicologia.

Esse trabalho possibilitou um contato mais próximo e frequente com as professoras, assim, realiza-se supervisão delas; Grupos de Estudos acerca de uma Educação Terapêutica; observação, acompanhamento e elaboração das intervenções a serem realizadas com as crianças. O trabalho que aos poucos vai se desenvolvendo junto às professoras e a troca de experiências contemplam, de certo modo, esse entrelaçamento do educativo com o terapêutico, ou seja, um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase às práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança, ou da estruturação psíquica interrompida, ou à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Dentro dessa proposta de trabalho, somos guiadas pelo mesmo princípio teórico: considerar a criança não como tábula rasa ou mero objeto de cuidados, mas como sujeito particularizado e capaz de produzir um conhecimento. Assim, a inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica evoca a suspensão das explicações simplistas e a necessidade de construir instrumentos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais.

A escola, nesse sentido, consegue propiciar novas inscrições, as quais podem marcar uma elasticidade simbólica, ou seja, pode-se pensar a escola como um lugar possível de se educar tratando, uma possibilidade de Educação Terapêutica. Tratar, aqui, é tomado no sentido de permitir que a estruturação seja retomada.

Tem-se um tipo de intervenção no trato de crianças com questões relativas ao desenvolvimento, um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase às práticas educacionais que visam à retomada do desenvolvimento global da criança ou da estruturação psíquica interrompida, ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Assim sendo, Educação Terapêutica é o nome que está sendo dado a um conjunto de práticas que aliam educação e tratamento para crianças com graves distúrbios de desenvolvimento ou, pensando de modo diferente, para crianças cuja posição na rede da linguagem e cuja inscrição no registro simbólico apresentam falhas a ponto de ficarem comprometidas a sua constituição subjetiva, a sua relação com o outro e a sua circulação no campo social. Essas falhas simbólicas instalam-se em crianças consideradas psicóticas, autistas, sindrômicas ou portadoras de deficiências (KUPFER, 1997).

Podemos afirmar que há três eixos em torno dos quais gira a Educação Terapêutica descrita por Kupfer (1997): a inclusão escolar, o eixo simbólico e a operação educativa propriamente dita. As crianças com Autismo e Psicose precisam ir à escola. As intervenções feitas designam um lugar de sujeito a essas crianças, que poderão aceitá-lo, caso queiram ou possam. Elas não deixam de ter, porém, certo caráter artificial, pois há uma espécie de aposta imaginária nas capacidades da criança. Embora se situe um lugar para essa criança, isso ocorre a partir do olhar do adulto, por isso pode-se afirmar que há, ainda, nessa dimensão da Educação Terapêutica,

uma prevalência do imaginário sobre o simbólico. Há apenas uma aposta do adulto, tendo em vista que esse aluno precisará juntar recursos para responder a essa imagem que lhe estão emprestando.

Transmitir o conhecimento, nesse panorama, proporciona, por exemplo, uma chance para a quebra, a saída das estereotípias, que são emergências de fala “decaídas” por falta de lastro significativo. Ao contrário, muitas vezes assistimos a práticas de “treinamento”. Nesse âmbito, poderemos pensar que dar treino é supor que a criança precisa apenas do valor instrumental das palavras e das ações, sem considerá-la como sujeito.

Da perspectiva da psicanálise, oferece-se o conhecimento não apenas em sua dimensão instrumental, mas como possibilidade de que este seja utilizado para separá-lo do gozo intrusivo do Outro<sup>1</sup>. É um instrumento que constrói o sujeito, e não apenas uma ferramenta para o Eu<sup>2</sup> (KUPFER, 1997, n. p).

Na Classe Especial TGD, a transferência está condicionada pelo que caracteriza o sujeito em suas especificidades e pelo que dificulta seu advento. Para tanto, as professoras que atuam nessa turma devem ter sua presença vazia de qualquer demanda, possibilitando a essas crianças experiências com a linguagem. De início, foi feita a aposta de que as crianças são sujeitos, ou seja, há um sujeito na criança com transtorno.

---

<sup>1</sup> O grande Outro, em Lacan, escreve-se com a inicial maiúscula e, assim, dispensa o adjetivo “grande”, pois já se sabe que se trata do Outro, que se distingue do (pequeno) outro. A letra que aparece nos matemas para se referir ao Outro é A, do termo “Autre”, em francês. A é o lugar onde se coloca para o sujeito a questão de sua existência, de seu sexo e de sua história.

<sup>2</sup> A matriz do Eu, imago que também dá a forma fixa do Eu ideal. Sua imagem de perfeição narcísica se dá por meio da identificação com uma imagem que o homem capta do mundo a seu redor. Essa imagem se dá no Estádio do Espelho, momento que marca o indivíduo, quando a pequena criança captura seu reflexo e rejubila-se por se reconhecer lá, com sua imagem invertida, ou seja, a pequena criança inclina-se para captar a imagem pelo melhor ângulo e a retém em sua memória. Lacan (1998) considera o Estádio do Espelho um momento de virada decisiva no desenvolvimento mental da pequena criança, pois deixa uma marca. Ela é antecipada pela criança, ante a sua prematuridade e antes de coordenar a sua motricidade. A partir daí, não há ainda uma subjetividade, mas há um esboço do Eu, dessa unidade.

Fez-se, também, a escolha de dar a palavra ao sujeito, mesmo quando ele não fala, o que exige tomar como ato as produções verbais e não-verbais que essas crianças apresentam.

A aridez dessa Classe Especial TGD convoca a professora a trabalhar com o não-saber, com a surpresa, tomando as manifestações apresentadas por essas crianças como ato, como produções que, de alguma forma, demonstram alguma inscrição significativa.

Realizado uma breve descrição do trabalho realizado nesta Classe Especial TGD, abordaremos, então, como estes meninos e meninas com autismo e com psicose fazem uso da informação.

#### **4 BIBLIOTECAS ESCOLARES: CRIANÇAS COM AUTISMO E COM PSICOSE E O USO DA INFORMAÇÃO**

No contexto escolar, as bibliotecas escolares precisam atender crianças/usuários com autismo e com psicose, contemplando assim seus direitos como cidadãos de desenvolver plenamente seus processos de aprendizagem. Para isso, a biblioteca escolar precisa ir além, buscando soluções para uma realidade, por mais complexa que possa ser, focando na questão da importância de incluir todos os alunos nos seu espaço e serviços. E, ressalta Miranda (2017) que já é amplamente reconhecido que as bibliotecas deixaram de ser um local de preservação para se tornarem um local de universalização, da democratização da informação, do conhecimento de livre acesso aos documentos para todos.

Desta forma, a biblioteca escolar deve ser um ambiente acolhedor, que forneça informação segura, serviços informacionais de qualidade, de fácil acesso e ainda comprometida com o público ao qual ela destina-se a servir, buscando sempre estar inteirada da tecnologia, além de zelar pelo patrimônio cultural de sua responsabilidade. A Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições (IFLA) define biblioteca escolar como sendo:

[...] A Biblioteca Escolar é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal,



social e cultural. Este lugar físico e digital é designado por vários termos (por exemplo, centro de media, centro de documentação e informação, biblioteca/ centro de recursos, biblioteca/ centro de aprendizagem), mas biblioteca escolar é o termo mais utilizado e aplicado às instalações e funções (IFLA, 2016, p. 19).

Os serviços oferecidos pela biblioteca escolar, bem como o acervo e as instalações físicas, devem estar acessíveis para todos os seus usuários. Com essa vasta amplitude, muitos desafios também são encontrados, dentre eles, o da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. Marcolino e Filho (2014) salientam que em uma educação inclusiva, o aluno com deficiência deve fazer uso da biblioteca para ter acesso aos livros e outros tipos de materiais de apoio pedagógico.

A biblioteca escolar como parte integrante do sistema educacional deve ter iniciativas inclusivas para inserir alunos com autismo e com psicose e outros tipos de deficiência, cada um dentro da sua particularidade compondo o todo da escola. A Lei nº 12.244/2010 dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, por direito o acesso à biblioteca escola até 2020. Logo, o bibliotecário, o deficiente, o autista e o psicótico estarão no mesmo ambiente: a biblioteca escolar. O bibliotecário escolar enquanto educador tem a grande tarefa de incluir esses alunos nas atividades desenvolvidas pela biblioteca. Mas, destacamos as necessidades e limitações dos bibliotecários quando se trata de crianças com autismo e com psicose.

É preciso, então, olhar cada menino e menina com autismo e com psicose dentro do espaço escolar de formar a individualizar seus interesses e predileções para que as atividades se desenvolvam de maneira vinculada com a vida cotidiana e real, conforme suas expectativas e capacidade de aprendizagem. Para atender usuários com necessidades específicas, propiciando acesso amplo a todo tipo de informações e autonomia, o profissional bibliotecário deve estar preparado e ter o domínio de estratégias adequadas para fazer frente a eventuais situações inusitadas, ou seja, se faz necessário elaborar estratégias de intervenção que favoreçam a interação e a socialização, destas crianças com os colegas e com os profissionais.

Em relação à construção e à partilha de propostas e de práticas

pedagógicas, pretendemos que sejam cada vez mais significativas aos alunos com autismo e com psicose. Em relação às atividades desenvolvidas pelas professoras, foram inclusas o uso das tecnologias na Classe Especial TGD, bem como da participação dos mesmos no projeto de informática desenvolvido pela escola. Assim, as crianças e adolescentes que frequentam a Classe Especial TGD além de desenvolverem atividades específicas em classe, participam junto aos demais alunos da escola de vários momentos e espaço, tais como: dos diversos projetos ofertados pela escola como um todo; da informática, da educação física etc e, do espaço da biblioteca.

A Classe Especial TGD conta com um ou dois computadores em sala para que possam ser inclusas na rotina de atividades, momentos onde as crianças com autismo e com psicose possam fazer uso dos mesmos mediados pelas professoras de sala. Geralmente, na rotina, destas crianças, há dois momentos da semana destinados a atividades específicas no computador, não significando que não haja outros momentos em decorrência do trabalho a ser desenvolvido.

A inserção do uso do computador na rotina, foi com o intuito de se trabalhar a regulação das crianças ao uso desta ferramenta, visto que algumas delas ficam amalgamadas a esta não querendo participar e/ou realizar outras atividades desenvolvidas em sala e, ainda prejudicando as interações com os demais colegas de classe. Também, o tempo de uso do computador é regulado, no sentido de trabalharmos o início e fim da atividade, bem como da consciência da vez do outro colega no uso da ferramenta. Com isto, as crianças vão se organizando, no sentido de dar conta que o seu tempo de uso da ferramenta chegou ao fim para que o seu colega possa fazer uso. Assim, vamos alternando o uso do computador em momentos de atividades em duplas, ora individual ou ora com a professora, sendo que todos estes momentos são mediados pelas professoras. Para além da intencionalidade pedagógica no uso desta ferramenta, a intenção é trabalhar o cumprimento de uma regra comum a todos e, suportá-la, bem como a percepção do outro e respeito ao mesmo.

Na Classe Especial TGD observamos que há crianças que ignoram o computador, enquanto outras se fixam em determinadas jogos. Ampliamos, assim, o uso dessa ferramenta para o uso da busca de informação dos conteúdos trabalhados em classe, como vemos na Figura 1.

Figura 1: Uso do computador em classe



Fonte: elaborada pela autora

Cada criança da Classe Especial TGD tem um currículo adaptado a ela, assim, cada atividade desenvolvida com a mesma há de se considerar a especificidade de cada uma delas, bem como o momento em que se encontra. Assim, o uso da ferramenta do computador na classe, também considera os interesses, as predileções da criança no momento, ou seja, enquanto algumas estão realizando pesquisas, outras estão jogando e, ainda outras estão a

desenhar com programa PAINT<sup>3</sup>.

Com o auxílio do bibliotecário foram levantados softwares, tais como: A Festa do Pijama; Alfabeto; Boardmaker; Brincando no Sótão da Vovó; Casa de Matemática da Millie; Cebolinha e Floquinho; Jardim da Infância; O menino que aprendeu a ver; Betsy; O pequeno Samurai e Gaining Face, para o uso tanto na Classe Especial TGD, bem como no laboratório de informática, como vemos na Figura 2, uma das alunas sendo mediada pela professora da sala de informática.

Figura 2: Uso de softwares no laboratório de informática



Fonte: elaborada pela autora

Estes softwares têm funcionado de modo adequado com as crianças com autismo e com psicose. O que há de comum entre estes programas é a questão da apresentação das interfaces, que exploram a percepção sensorial, com atividades interativas, com recursos de som e uso de imagens.

Quando o computador é utilizado em classe como uma ferramenta de aprendizagem, juntamente com uma metodologia de ensino, esta ferramenta pode ser explorada em benefício da educação destes meninos e meninas, favorecendo a participação ativa e, portanto, uma aprendizagem com maior autonomia, permitindo as professoras promover estratégias para desenvolver as habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

<sup>3</sup> Editor de desenho, é um aplicativo que faz parte do sistema operacional Windows.

Estes meninos e meninas com autismo e psicose participam dos momentos de Contação de Histórias realizado pela bibliotecária em momentos distintos da rotina. Ora participam do projeto de Contação de Histórias em uma sala regular, junto aos demais colegas daquele ano de escolaridade, ora na Classe Especial TGD, bem como no espaço da biblioteca. E, entendemos a biblioteca escolar como uma ferramenta a mais inserida no ambiente escolar, ou seja, um espaço a mais para o trânsito da criança com autismo e com psicose.

A contação de história no espaço da biblioteca ou na Classe Especial TGD ou na sala regular, a bibliotecária, para deixar a hora do conto mais atrativa pode recorrer a recursos como fantoches ou recursos visuais tais como: figuras, realidade virtual, música etc. A música é uma grande aliada enquanto recurso de ludicidade para uma contação de história cantada, pois convoca estes meninos e meninas. E, a partir desses recursos pode-se iniciar também a criação da história, auxiliando essa criança com autismo e com psicose a desenvolver a imaginação e interpretação. Ainda, durante a contação de história, a fonética das palavras atrai estas crianças, bem como a leitura em voz alta com as entonações de acordo com o desenrolar da história, que pode ser mediada, também com elas.

Se pensarmos que a biblioteca é um meio de acesso ao conhecimento ainda na infância, devemos oportunizar a cada usuário um serviço com qualidade informacional e que atenda a especificidade destas crianças. Sendo assim, o bibliotecário tem, então, um desafio, o de compreender e desenvolver propostas para atender às necessidades informacionais das crianças e adolescentes com autismo e com psicose. Parafraseando Mannoni (1987) que diante da criança com TGD o profissional verifica o fracasso de suas teorias, e isso a interroga sobre o seu fazer, lançando-a em busca de novos referenciais teóricos.

Vemos que é aqui que as contribuições da psicanálise ganham sentido, pois, conforme nos mostra Mannoni (1987), aqueles que trabalham com a criança com autismo e com psicose é levado a repensar o que lhe foi dado em certa tradição cultural e a opor ao ensinamento recebido uma consideração radical de si mesmo no seu ofício. Para autora é nesse momento de “crise” que este profissional passa a repensar sobre sua maneira de ser ao se defrontar com seu desejo de adaptação dessa

criança, por desconhecê-la como sujeito de uma palavra ou de um desejo.

O trabalho com essa criança vai exigir de todos que trabalham com ela uma posição diferente, que leve em conta uma criança que não está em posição de curiosidade como todas as outras e isso é um grande desafio para todos. Continuando, estas meninas e meninos frequentam o espaço da biblioteca, como um espaço a mais tanto para exploração dos elementos portadores de texto, bem como para leitura dos diversos gêneros textuais.

Figura 3: Biblioteca escolar



Fonte: elaborada pela autora

Na escola onde há a Classe Especial TGD o bibliotecário poderá contar com o auxílio das professoras da classe, no sentido de dialogarem acerca dos gostos e preferências literárias destes meninos e meninas. Em uma de nossas classes, por exemplo, há um aluno que ama ler livros em inglês, outro que gosta da temática relacionada a geografia e, ainda outro que gosta de ver e ler jornais como vemos na Figura 3.

Ao bibliotecário cabe buscar por estratégias de leituras específicas

com histórias apropriadas e direcionadas para as necessidades de cada menino e menina. Enfim, uma ferramenta que auxilie de maneira qualificada os profissionais bibliotecários, especialmente, no que se refere às estratégias de identificação deste tipo de usuário que não apresenta características físicas específicas, assim como nos serviços e produtos oferecidos aos mesmos.

Figura 4: Contação de histórias por aluna da Classe Especial TGD



Fonte: elaborada pela autora

Na Figura 4, vemos uma das alunas da Classe Especial TGD, na biblioteca, contando a história da Branca de Neve para os alunos no 1º ano do Ensino Fundamental. Esta proposta de atividade, de contação de história para outras crianças é uma forma de reconhecer as capacidades destes meninos e

meninas com autismo e psicose, ou seja, apostar no sujeito.

Além, deste reconhecimento, a interação destes meninos e meninas com outras crianças da escola regular proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal a discussão para a resolução de conflitos.

Olhar para a criança com autismo e com psicose como um sujeito em condições de produzir sentidos, de se posicionar de forma ativa e responsiva nos processos interativos e buscar compreender suas formas peculiares de participar de uma situação de interlocução, é fundamental para que se possam desenvolver práticas que permitam avanços significativos em seu desenvolvimento.

Elucidamos que o trabalho com essas crianças com autismo e psicose é deveras delicado, delineado em seu tempo pela construção de um lugar subjetivo decorrente de um longo percurso de trabalho e marcado por constantes idas e vindas. Este trabalho requer tolerar o tempo de movimento dessas crianças, suportar sua “presença ausente” e, principalmente, controlar sua ansiedade de querer mais respostas quando se consegue algum “lampejo” delas.

É pensar que cada vez mais a diversidade se expande, para isto é necessário estar preparado para poder fornecer recursos educacionais para diferentes tipos de transtorno. A utilização de recursos instrucionais tais como: jogos, software, livros com gravuras e outros proporcionam uma aprendizagem mais instigante, desafiadora e significativa para estes meninos e meninas com autismo e com psicose. E, as bibliotecas precisam ter estes recursos.

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Durante o processo de escrita deste artigo e na busca de material bibliográfico acerca da criança/usuária da informação com autismo e com psicose evidenciou a falta de material, reforçando a ideia de que se trata de um campo pouco estudado no Brasil, especialmente na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação, ou seja, as informações sobre o tema bibliotecas, autismo e psicose precisam ser organizadas para serem



disseminadas de maneira qualificada para a sociedade em geral.

Enfatizamos, por meio de recorte de um relato do vivido e experienciado na Classe Especial TGD, as possibilidades de atuação inclusiva do bibliotecário com esses sujeitos informacionais e do papel da biblioteca escolar na inclusão educacional e na promoção de ações inclusivas em ambientes educacionais ao aluno com autismo e psicose, bem como na promoção de ações práticas de atuação das bibliotecárias.

E, é esta realização de ações no ambiente das bibliotecas das escolas e a divulgação de seus resultados que irão construir um conhecimento mais sólido sobre como melhor planejar ações e atividades que integrem estas meninas e meninos com autismo e com psicose em unidades de informação.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, C. V. M.; PILTZ, P. L. S. Autismo Infantil. Trabalho de Monografia. **Transtorno do desenvolvimento na infância e na adolescência**: abordagem interdisciplinar. Centro Lidia Coriat, 2010.

BATISTA, C. V. M. Escolarização de crianças autistas e psicóticas: um possível entrelaçamento do educativo com o terapêutico. *In*: IX Encuentro Internacional “Diferencia, con-vivir, incluir”, 2016, Chile. **Anais [...]**. Chile : PUCV, 2016.

DOLTO, F. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

DOLTO, F. Prefácio. *In*: MANNONI, M. **A primeira entrevista em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

IFLA School Libraries Section Standing Committee. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2. ed. revista. Traduzido por: Rede de Bibliotecas Escolares, Portugal, 2016. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.

JERUSALINSKY, A. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. *In*: **Psicose**. Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: APPOA, 1993. p. 63-73.

JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. Introdução. *In*: JERUSALINSKY,

C. V. M. B. A.; FENDRIK, S. (orgs.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 5-10.

KUPFER, M. C. Educação Terapêutica: o que a psicanálise deve pedir à educação. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281997000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 3 dez. 2020.

KUPFER, M. C. **Uma Educação para o sujeito**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAZNIK-PENOT, M. C. Do Fracasso da Instauração da Imagem do Corpo ao Fracasso da Instauração do Circuito Pulsional: quando a alienação faz falta. In: LAZNIK-PENOT, M. C. (org.) **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas**. Salvador: Algamma, 1991. p. 31-48.

MANNONI, M. **A criança, sua “doença” e os outros**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan S.A., 1987.

MARCOLINO, A. R.; CASTRO FILHO, C. M. de. Biblioteca escolar e os usuários especiais: O profissional da informação frente ao desafio da inclusão. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, Rio Grande. v. 28, n. 2, p. 9-25, 2014.

MIRANDA, S. N. Acessibilidade em bibliotecas: de Ranganathan à agenda 2030. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 1669-1683, 2017.