



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento - PED**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**XI CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL
Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero**

TRABALHO FINAL DE CURSO

**PSICOPEDAGOGIA E AUTISMO: POSSIBILIDADES DE UMA
PRÁTICA (*ATRAVES*)SADA PELA PSICANÁLISE**

Apresentado por: Maria Jéssica Rocha Lago

Orientado por: Elizabeth Queiroz

BRASÍLIA, 2015

Apresentado por: Maria Jéssica Rocha Lago

Orientado por: Elizabeth Queiroz

A educação é um constante processo de vir a ser.
(Leny Mrech)

RESUMO

Não há consenso sobre o que verdadeiramente seja o autismo e tampouco sobre sua etiologia. Os embates epistemológicos caracterizados pela falta de diálogo entre as diferentes áreas que se dispõem a estudar e intervir neste campo, dificultam as trocas, já que se fala a partir de diferentes lugares e objeto, pois o autismo da psiquiatria não é o mesmo da psicanálise, por exemplo. Neste sentido, o presente trabalho se propõe a discutir, a partir de uma prática psicopedagógica (*atraves*sada pela psicanálise, sobre as possibilidades de intervir junto a uma criança de dez anos, estudante do 5º ano, diagnosticada com autismo. Foram realizadas entrevistas com a mãe e a professora a fim de levantar informações e histórico sobre o caso bem como encontros de avaliação com a criança. Após análise de todo esse material foi planejada uma intervenção de três encontros, focada na escrita da criança. Observou-se interesse e bom desempenho na consecução das atividades propostas evidenciando que tais resultados foram alcançados a partir do momento em que o psicopedagogo se implicou no processo apostando na criança e trabalhando a partir de suas possibilidades, na contramão do discurso hegemônico que sentencia uma desculpabilização do profissional frente ao diagnóstico do autismo.

Palavras-Chave: Psicopedagogia, Psicanálise, Autismo.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	7
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 PSICANÁLISE E PSICOPEDAGOGIA: UM (ATRAVES)SAMENTO POSSÍVEL?	9
2.2 AUTISMO: DA PSIQUIATRIA À PSICANÁLISE	13
III. MÉTODO DE INTERVENÇÃO	18
3.1 SUJEITO	18
3.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS.....	18
IV. A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA À DISCUSSÃO DE CADA SESSÃO DE INTERVENÇÃO..	19
4.1 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	19
4.1.1 Sessão de avaliação psicopedagógica 01 (09/04/2015).....	19
4.1.2 Sessão de avaliação psicopedagógica 02 (11/04/2015).....	21
4.1.3 Sessão de avaliação psicopedagógica 03 (18/04/2015).....	23
4.1.4 Sessão de avaliação psicopedagógica 04 (25/04/2015).....	25
4.1.5 Sessão de avaliação psicopedagógica 05 (09/05/2015).....	26
4.1.6 Sessão de avaliação psicopedagógica 06 (23/05/2015).....	28
4.1.7 Sessão de avaliação psicopedagógica 07 (30/05/2015).....	29
4.2 AS SESSÕES DE INTERVENÇÃO	33
4.2.1 Sessão de intervenção psicopedagógica 01 (06/06/2015).....	33
4.2.2 Sessão de intervenção psicopedagógica 02 (13/06/2015).....	36
4.2.3 Sessão de intervenção psicopedagógica 03 (27/06/2015).....	37
V. DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	42
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
APÊNDICES	51

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CALENDÁRIO FINALIZADO	25
FIGURA 2 - ILUSTRAÇÃO PARA COLORIR	27
FIGURA 3 - JOGO ELETRÔNICO UTILIZADO	27
FIGURA 4 - PINTURA LIVRE	28
FIGURA 5 - PINTURA COMPARTILHADA	29
FIGURA 6 - LIVRO ESCOLHIDO	30
FIGURA 7 - PÁGINA INICIAL A SER LIDA	31
FIGURA 8 - DITADO	32
FIGURA 9 - RELAÇÃO DESENHO/ESCRITA	34
FIGURA 10 - RECONHECER SÍLABAS E COMPLETAR PALAVRAS	35
FIGURA 11 - COMPLETAR PALAVRAS	35
FIGURA 12 – EXEMPLO DE JOGO UTILIZADO	37
FIGURA 13 - PRODUÇÃO ESCRITA DE C.....	39
FIGURA 14 - EXERCÍCIOS PROPOSTOS	40

I. INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é concebida como uma práxis dinâmica, no sentido de que as diferentes teorias que sustentam sua prática estão ligadas ao percurso acadêmico do profissional e com o contexto singular de sua formação pessoal. Por essa razão guarda estreita relação com a psicanálise quando entendemos que essa considera o sujeito em sua subjetividade.

Logicamente, a psicanálise e seus conceitos não podem, nem devem ser tomados como um padrão ou detentores de um saber absoluto de leitura e interpretação dos sujeitos. Kon (2003) ressalta a importância de serem realizados diálogos interdisciplinares dentro da psicanálise, de forma que ela não se limite ao interior de seu próprio discurso, podendo, desta forma, transformar realidade ao invés de somente replicar seus próprios pontos de vista.

A psicanálise não desconsidera outras vertentes, nem demais teorias como possibilidade de fatores orgânicos ou genéticos influenciarem na construção deste quadro, no entanto, o que não se concebe é a negação pelo inconsciente. Tal fato faz com que estejamos atentos aos diferentes elementos que caracterizam as concepções diversas, como a terminologia, por exemplo.

No presente trabalho utiliza-se o termo com autismo, ao invés de *autista*, pois acredito que as estruturas são não-deciddas na infância, de forma que não devemos patologizar as crianças, mas ao contrário, oferece lhes um olhar como sujeitos que estão sempre em desenvolvimento de sua subjetividade.

O psicopedagogo tem o compromisso de redimensionar sua prática de maneira a poder levar em conta a face desejante do aprendiz, o que configura uma delicada tarefa, pois implica abandonar a segurança baseada em ideias já estabelecidas, colocar seu narcisismo em jogo e assumir os riscos que cabem a qualquer processo de aprendizagem.

Barone (1993), ao falar sobre essa possível relação entre psicanálise e psicopedagogia propõe “[...] uma prática psicopedagógica na qual haja espaço para a revelação do sentido inconsciente da dificuldade de aprendizagem que a criança suporta” (p.22). Essa posição colocada pela autora vai de encontro a um trabalho em que o foco de atenção passa das tarefas realizadas em si para alcançar também as diferentes implicações da criança em todo o

processo, como suas reações, bloqueios, repetições e sentimentos. Desta forma, o psicopedagogo pode intervir na intenção de facilitar a entrada da criança no campo destas reações.

Rubinstein (2001/2012, p. 10) diz:

“Estou convencida de que será impossível “engessar” a Psicopedagogia enquanto prática, dentro de um modelo preconcebido, pois, sendo a Psicopedagogia, pelo menos em nosso país, uma especialização, o profissional traz em sua formação traços marcantes de seu percurso acadêmico que, como sabemos, é bastante variado.”

Face ao exposto, a intenção deste trabalho é de apresentar uma contribuição da psicanálise no fazer educativo a partir de um estudo de caso realizado com uma criança de 10 anos, diagnosticada com autismo. Para refletir sobre a questão, discorreremos brevemente a respeito do autismo e seu surgimento que se deu no campo da psiquiatria até as diferentes vertentes psicanalíticas, desenvolvimentista e uma outra baseada no aporte Lacaniano. Além disso, considerações sobre a relação entre psicopedagogia e psicanálise são apresentadas, junto a reflexões sobre as implicações para a atuação do psicopedagogo visto que sua formação vem cada vez mais compreendendo múltiplos fatores, antes não tão considerados no processo de aprendizagem.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Psicanálise e psicopedagogia: um (atraves)samento possível?

O educador inspirado por ideias psicanalíticas renuncia a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo. Aprende que pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre os efeitos que produz sobre seus alunos.

Maria Cristina Kupfer

A frase de Kupfer faz parte de seu livro Educação para o futuro: psicanálise e educação. A autora defende a possibilidade de que a psicanálise possa atravessar enquanto referencial a prática pedagógica, entendida aqui como completamente expansível à atuação do psicopedagogo. O profissional atravessado pelas ideias psicanalíticas renuncia ao controle e cede às possibilidades que emergem entre ele e a criança.

Ao adentrarmos nestes dois campos, da psicopedagogia e da psicanálise, iniciemos por como apreender as dificuldades do sujeito partindo do pressuposto de conhecer e compreender o seu processo de aprendizagem. Podemos resumir que na Psicopedagogia, o ponto central é a aprendizagem e a relação do sujeito implicado neste processo. Enquanto a psicanálise representa uma outra forma de estar e pensar no mundo e em nós mesmos. Conforme Kohn (2003), a invenção da psicanálise tem uma posição privilegiada na criação de uma outra humanidade, do Homem tal qual o concebemos, sendo esta criação, simultaneamente, a própria condição de possibilidade do pensamento psicanalítico.

A formação do psicopedagogo vem cada vez mais compreendendo múltiplos fatores, antes não tão considerados no processo de aprendizagem. Hoje, representa um processo que abrange aspectos psicológicos, cognitivos, culturais e sociais. Sabemos também que algumas das questões ligadas às dificuldades de aprendizagem estão arraigadas normalmente a duas situações, à falta de interesse e reduzida motivação, que por sua vez, ligam-se, em suma, com situações experimentadas na vivência com o outro; ou resultante de um processo educativo mal conduzido.

Kupfer (2012), ao tentar responder a respeito da dicotomia indivíduo-sociedade, pressupõe três momentos históricos da Psicopedagogia. O primeiro seria a psicopedagogia da integração, que surge a partir de uma outra oposição: cognitivo e emocional, propondo uma integração. Adverte-se aqui do perigo que é ser adepto desta concepção, pois ao supor que a questão da dificuldade de aprendizagem se encontra em algo exclusivamente do emocional, este profissional se desautoriza a seguir na intervenção com a criança. O segundo momento trata da psicopedagogia do sujeito, aqui o centro é a relação do sujeito com o conhecimento, de forma que o psicopedagogo diferencia o eu de sujeito, sabendo que é no ego que sua prática irá atuar, contudo, busca de alguma forma atingir o sujeito (do inconsciente que se constitui pela linguagem). E enfim, a psicopedagogia na intersecção com a cultura, em que se propõe a refletir a respeito do discurso social dominante no campo da Educação que é o de seu fracasso junto à uma supervalorização da escola enquanto lugar de ascensão social como grande razão de advir um problema de aprendizagem.

Podemos pensar que estes três momentos coexistem, contudo, somente pensando a psicopedagogia no terceiro tempo é que se admite responder sobre a necessidade de articular indivíduo com sociedade, pois é neste tempo que temos a reflexão sobre sujeito-aluno e discurso escolar-social apresentado da forma mais integrada e considerando múltiplos fatores em sua ordem.

Rubinstein (2001/2012) trabalha com um ponto interessante que busca trabalhar a psicopedagogia à luz da psicanálise trazendo a respeito da intervenção psicopedagógica sob esse olhar que:

“A intervenção psicopedagógica focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. A meta do psicopedagogo é ajudar aquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar-se por aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto. A opção por uma intervenção que ultrapasse a reeducação (considerada como uma prática voltada para o desaparecimento do sintoma) concede a esta um dinamismo” (p. 22).

Esse dinamismo citado é entendido enquanto contramão da rigidez, em que o modelo interventivo é caracterizado por três principais fatores:

Dinamismo na escolha de procedimentos e nas propostas – cada sua situação, em sua particularidade é que determinará a forma como será guiada a intervenção do psicopedagogo. Aqui não há espaço para utilização de “modelos” pré-determinados para cada dificuldade de aprendizagem, nem para imposições, uma vez que todas as intervenções são propostas dentro da própria relação;

Dinamismo no processo – a intervenção é voltada para um processo de construção e não diretamente a um produto ou resposta determinada. Para haja aprendizagem, para além do pensamento lógico, deve haver um desejo, que é o que nos move, nos instiga a buscar conhecimento;

Dinamismo no ritmo – preliminarmente, é importante entender que neste processo surgem etapas nas quais o sujeito irá responder muito mais rápido do que em outras, resultando de mudanças, e neste ponto, a autora ressalta sobre a velocidade com que as mudanças ocorrem, sendo que mudanças imediatas nem sempre significam transformações, assim como mudanças lentas nem sempre expressam uma paralisação.

Destarte, a Psicopedagogia caracteriza-se por uma visão holística e sistêmica para compreender um sujeito cognoscente. É um caminho que deve ser trilhado com muito cuidado, pois não podemos nos render a uma intervenção voltada exclusivamente para os aspectos pedagógicos, ou exclusivamente priorizando os aspectos subjetivos. Tratam-se de campos complementares, em que um sempre irá incidir no outro, assim, uma prática que objetive somente um destes campos não estará incidindo da maneira mais contemplativa.

Fernández (2001) se remete a uma questão interessante a respeito do lugar que os problemas de aprendizagem ocupavam quando ainda não havia um olhar mais sensibilizado para o sujeito, lembrando que:

“Para a psicopedagogia, quando ainda não havíamos sistematizado um novo lugar para olhar os jovens e as pessoas em geral que não fosse o de sujeito epistêmico ou o de sujeito desejante, as crianças com problemas de aprendizagem ficavam em um terreno de “ninguém e de todos”. Então, acabavam absorvidas por um “modelo médico hegemônico” e pelas técnicas de reeducação; acabavam transformadas, na maioria das vezes, em números para as estatísticas de deserção escolar” (p. 54)

Essa reflexão gerou esforços para se pensar na possibilidade de um novo olhar sob estas questões e sob estes sujeitos, lhes oferecendo a escuta, sem, no entanto, pretender ocupar o lugar da psicanálise, nem se restringir a conhecimento, não se trata tampouco de propor uma Psicopedagogia psicanalítica. A psicopedagogia surge na verdade entre todos estes aspectos, atravessado pela psicanálise, mas na direção de definir seu próprio sujeito, o de autoria de pensamento.

Por fim, quando falamos de psicopedagogia e psicanálise e suas possibilidades juntas, estamos implicando neste pensamento, obrigatoriamente, um conteúdo sobre a subjetividade. E ao se articular sobre um sujeito, implica-se toda sua histórica. Na psicanálise Lacaniana, poderíamos falar ainda de todo efeito causado a este sujeito devido seu encontro com a linguagem, assim, o que a psicanálise mais pode contribuir nesta união, consiste na importância de se fazer pensar particularmente em cada criança, tentando acompanhar seu estilo de aprender. Estilo é aqui entendido como “um modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar. Nesse caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser.” (Kupfer, 2012, pg. 61). Em consonância com o que Fernández (2001), chama de modalidade de aprendizagem, ou ainda, um idioma próprio a cada sujeito que se utiliza para entender os outros, bem como se fazer entender.

2.2 Autismo: da psiquiatria à psicanálise

Imagine se você realizasse tarefas escutando seu batimento cardíaco? Este é o autista. Com o ouvido de dentro e o ouvido de fora, simultâneos. A porta da sala bate na sala e no coração. O vento assobia na janela e no coração.

Fabício Carpinejar

O autismo configura-se como um tema muito atual e questionado pelas mais diversas especialidades, são psiquiatras, neuropediatras, psicólogos, psicanalistas, educadores, até mesmo nutricionistas que se debruçam sob a busca de sua origem e tratamentos cada vez mais instigantes.

E este interesse só vem aumentando desde que Leo Kanner, em 1943, deu início à sua descrição. Tratava-se, segundo ele, das crianças que muitas vezes quase não falam, quase não olham e mostram-se indiferentes à presença do outro. É importante salientar que o termo autismo foi pioneiramente cunhado por Bleuler, em 1911, a fim de descrever um dos sintomas da esquizofrenia no adulto, referindo-se a um grande interesse na vida interior o que poderia resultar na criação de uma espécie de mundo próprio e inacessível. Este conceito na concepção de Bleuler convergia com o de autoerotismo, que seria um investimento em si mesmo, de forma que a solução foi a de subtrair Eros do auto(ero)tismo, que resultou em autismo.

Isto posto, o autismo surge como um novo quadro nosográfico, de fato, com Kanner que propôs dentro da psiquiatria infantil uma nova síndrome, a princípio nomeada de distúrbio autístico do contato afetivo que posteriormente retoma ao termo de Bleuler, autismo.

A psiquiatria se fundamenta em descrições classificatórias, e por esse motivo, cada vez mais contamos com uma nosografia fragmentada na busca de se conseguir abarcar as diversas variações fenomênicas. Atualmente, as definições que existem a respeito do autismo no campo da saúde, estão nas duas principais classificações de transtornos mentais: o CID-

10¹ (OMS, 1993) e o DSM-V² (APA, 2014). No primeiro, o autismo é considerado um distúrbio do desenvolvimento, definido como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Já no segundo surge como TEA, Transtorno do Espectro Autista, substituindo o que antes era chamado de TGD, Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Para haver o diagnóstico de TEA, o sujeito deve ter apresentado sintomas desde o início da infância, de forma a comprometer sua capacidade em função da sua vida e do dia a dia. Assim, são observados três pontos: problemas de interação social ou emocional alternativo; graves problemas para manter relações; e problemas de comunicação não verbal. Além destes pontos, o sujeito deve apresentar pelo menos dois dos comportamentos elencados abaixo:

- Apego extremo a rotinas e padrões e resistência a mudanças nas rotinas;
- Fala ou movimentos repetitivos;
- Interesses intensos e restritivos;
- Dificuldade em integrar informação sensorial ou forte procura em evitar comportamentos de estímulos sensoriais.

De forma geral, o autismo partilha de alterações significativas em duas áreas, sendo a primeira na qualidade das interações sociais, marcado por uma falta de responsividade a outras pessoas, muitas vezes quando bebês, não choram ao serem deixados sozinhos, quando pegados no colo, são rígidos ou flácidos e são mais suscetíveis a estímulos ambientais do que estímulos humanos, apresentando considerável resistência a mudanças. E a outra área consiste no comportamento, apresentando interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Por vezes, arranham-se ou batem-se, num comportamento de automutilação. É importante lembrar que embora o autismo em si compartilhe destas duas características, por

¹ Classificação Internacional de Doenças, publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) com o objetivo de padronizar a codificação de doenças e demais problemas relacionados à saúde.

² Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais), publicação da American Psychiatric Association, Washington D.C. Fornece critérios de diagnóstico para a generalidade das perturbações mentais, incluindo componentes descritivos de diagnóstico e de tratamento, é instrumento de trabalho de referência para os profissionais da saúde mental.

ser uma condição do espectro, são afetadas de maneiras diferentes, por exemplo, podem apresentar uma maior ou menos sensibilidade a sons, gostos, toque, cheiros e cores.

Um outro campo que merece destaque, ainda que brevemente, é o da legislação, que há pouco tempo, no ano de 2012, avançou dentro das políticas públicas para o assunto, marcando a luta pelos direitos do sujeito com autismo. Trata-se da lei 12.764/2012, sancionada pela Presidente da República, Dilma Rousseff, em 27 de dezembro de 2012. Conforme seu artigo 1º que institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista e estabelece diretrizes para sua consecução:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012)

Desde então, toda criança com autismo, passa a ser considerada legalmente como pessoa com deficiência e usufruir de seus direitos como tais. Esse termo e concepção pode e deve ser relativizado, se pensarmos a singularidade que se coloca ao reconhecermos esse sujeito como alguém que tem uma posição diferenciada na linguagem.

Dito tudo isso, passamos para o campo da psicanálise, que dentro de si mesma possui diversas posições no que concerne ao que seria o autismo. Margaret Mahler, Bruno Bettelheim e Frances Tustin, por exemplo, representantes de uma linha desenvolvimentista sob a constituição do sujeito, em suas diferentes teorias, convergem no que diz respeito à ascensão progressiva do desenvolvimento enquanto dependente das relações do bebê com a mãe e das identificações estabelecidas nessa relação. De modo geral, concebem o autismo enquanto falha no curso normalmente traçado pelo desenvolvimento, por consequência de

um fracasso na instauração da relação mãe-bebê. Winnicott, por sua vez, surge nesta contramão, chegando até mesmo a questionar a pertinência da invenção de Kanner sobre o autismo.

A partir de revisão realizada por Azevedo (2011), podemos explicitar simploriamente os pensamentos desses autores sobre a etiologia do autismo. Margaret Mahler considera o autismo semelhante a uma fixação ou regressão à fase autística normal, onde o bebê não consegue identificar a mãe como figura representativa do mundo externo, permanecendo esta indiferenciada aos objetos inanimados. Bettelheim, por sua vez, supõe que o autismo seria uma patologia que protegeria o sujeito das agressões externas, funcionando como um bloqueio ao desenvolvimento pela convicção da criança de que suas próprias ações não podem influenciar o meio em que vive. Já nos trabalhos de Tustin, o termo autismo é cunhado para designar um estado de sensação, dominada e centrada no corpo que constitui a essência do eu. E por fim, Winnicott se opôs a reconhecer significativamente a contribuição da descoberta de Kanner acerca do autismo para estudo e tratamento, segundo ele, ao inventar o autismo, Kanner descobriu apenas um nome, assim, o conceito de autismo, como tantos outros, representaria uma invenção, pois antes de estarmos frente a uma patologia, estamos diante de questões relativas à história subjetiva do desenvolvimento individual.

Ao abordamos a psicanálise por uma vertente mais contemporânea, opto por aqui trazer a definição sobre o autismo do autor Alfredo Jerusalinsky, com o qual compartilho do mesmo ponto de vista nesta relação.

O ponto primordial, antes de mais nada, trata-se de entendermos o que se quer dizer por sujeito psíquico em sua teoria. Jerusalinsky costuma proferir em suas conferências a seguinte frase: “ao nascer o bebê é um bife com olhos”, isto significa dizer que o simples nascimento de um bebê saudável, apesar de toda integridade neurofisiológica que representa, não é suficiente para garantir no mesmo, a constituição de um sujeito psíquico. Lacan (1983) conforme citado por Jerusalinsky (2012, p.11): “As palavras fundadoras, que envolvem o sujeito, são tudo aquilo que o constitui, seus pais, seus vizinhos, toda a estrutura da comunidade, que o constituiu não somente como símbolo, mas no seu ser.”. Ou seja, é no campo da palavra que irá se estabelecer o corte para emersão de um sujeito.

Para Jerusalinsky (2012), o autismo consiste fundamentalmente no fracasso na construção das redes de linguagens que são responsáveis por fornecer o saber sobre o mundo e as pessoas. E também está na prevalência de automatismos, que carecem de valores relacionais e apresentam uma resistência à entrada do outro em seu mundo.

Ocorreria, então, uma falha no Estádio do Espelho, pois é preciso que se firme um ponto de encontro e identificação, e nesta fase cada semelhante próximo à criança passa a funcionar como, literalmente, um espelho aonde ela vai verificar os diferentes efeitos causados nos outros de sua voz, expressões e gestos. De uma forma simples, podemos dizer que a criança irá se reconhecer nas outras pessoas e esta função de reconhecimento é a porta de entrada no mundo humano. O autismo aconteceria justamente no fracasso dessa função primordial de reconhecimento, por causas diversas.

Enfim, o ponto central, do qual compartilho a respeito do autismo, é que Jerusalinsky o propõe enquanto uma quarta estrutura. Uma vez que a psicanálise reconhece três estruturas: as neuroses com seu recalque, as perversões com sua recusa a lei e as psicoses com a forclusão. E ao passo que colocamos que a criança com autismo se excluiu, este 'se', já faz supor um sujeito em um caso que está evidente sua ausência, de forma que sustentar esta posição implica em apostar, supor um sujeito precisamente aí onde não há, sendo o autismo uma quarta estrutura, logo, a estrutura da exclusão.

III. MÉTODO DE INTERVENÇÃO

3.1 Sujeito

C. é uma criança de dez anos, filho único, diagnosticado com autismo por volta de seus seis anos. Natural do Rio de Janeiro. Mora com os pais, casados, mãe (30 anos), pai (31 anos) e sua tia materna (20 anos) em uma Região Administrativa do Distrito Federal desde os seus dois anos de idade.

Cursa o 5º ano (antiga 4ª série), em classe regular em uma Escola Classe do Distrito Federal no turno matutino. Atualmente é atendido por fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, natação, psicoterapia, além de frequentar no turno inverso a sala de recursos da escola.

3.2 Procedimentos adotados

A partir do objetivo de integrar os conceitos do curso a experiências anteriores de atendimento e interesse acadêmico no estudo do autismo para a psicanálise, foi selecionado o participante, através da indicação de colega do curso.

O estudo envolveu entrevistas com a mãe junto à preenchimento de questionário, a fim de levantar informações e histórico sobre o caso. No âmbito da escola foi conversado com a equipe escolar (coordenadora, orientadora, professora regente e professora da sala de recursos), e com a professora regente, entrevista e preenchimento de questionário, para subsidiar dados a respeito de possíveis dificuldades e potencialidades da criança. A partir de então, houve momentos de interação com a criança nas situações de atendimento psicopedagógico entre sessões de avaliação e de intervenção.

No total foram realizadas sete avaliações, sendo uma com a mãe; uma no âmbito escolar com a professora regente da criança, a coordenadora e a orientadora da escola; e cinco com a criança. Após análise de todo material que compôs estas avaliações foi pensada uma intervenção focada na escrita da criança que ocorreu durante três encontros. O atendimento foi realizado por cerca de três meses a partir de atividades de leitura e escrita. Nossos encontros aconteciam aos sábados pela manhã na casa de C., com duração de quarenta e cinco minutos cada um.

IV. A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: Da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção

4.1 Avaliação Psicopedagógica

As avaliações objetivaram, de modo geral, detectar se as queixas relatadas nas avaliações com os pais e a equipe escolar existiam de fato, quais eram as dificuldades e potencialidade apresentadas pela criança e de qual modo ela (s) se apresenta (m), para a partir de então planejar uma forma de intervenção.

4.1.1 Sessão de avaliação psicopedagógica 01 (09/04/2015)

Entrevista com a mãe e apresentação da psicopedagoga à criança.

Objetivo: Apresentar a proposta para a mãe da criança; levantar informações e histórico sobre o caso e conhecer a criança.

Procedimento e material utilizado: realizou-se uma entrevista com a mãe da criança, que foi registrada com um gravador com sua autorização, bem como solicitado que preenchesse uma ficha de anamnese (Apêndice I) com algumas questões a respeito de tratamentos em andamento ou já realizados com a criança, desenvolvimento psicomotor, escolaridade, entre outras.

Resultados obtidos e discussão:

A mãe relata que a suspeita veio desde muito cedo, desde o decorrer do primeiro ano de vida relata haver algo de estranho, pois a criança ainda não falava nada, apenas emitia sons, os quais segundo ela, remetiam aos sons emitidos por bebês e quanto a interação, com a família não houve percepção de alteração, porém quando tinham outras crianças por perto mostrava-se indiferente. É diante dessas características que resolve levar C. ao pediatra que por sua vez diz que ela não deve comparar o filho às outras crianças e que cada um tem seu tempo.

A família é natural do Rio de Janeiro, e devido a questões de trabalho tiveram que mudar-se para Brasília. C. tinha dois anos quando ocorreu essa mudança, e é alérgico

(laringite estridulosa) e assim que chegam à cidade ele apresenta uma crise e é levado ao otorrinolaringologista, que durante o exame acha estranho que com dois anos C. ainda não fale. São solicitados exames de audição, que em sua totalidade apresentaram resultados normais. Assim, o otorrinolaringologista aponta que é necessário estimular ao máximo a criança. Os pais levam, ainda, à um neuropediatra que solicita exame de eletroencefalograma que também dar-se como normal. É, então, aos três anos que vem a primeira hipótese, encaminhado por este neuropediatra e sem fechar nenhum diagnóstico.

Os pais iniciam, assim, a busca por diferentes terapias. C. entra na escola aos dois anos de idade e logo no início se acidenta enquanto brinca e fratura o fêmur, ficando por dois meses com gesso. Coincidentemente, neste período, começa a pronunciar pela primeira vez algumas palavras (mama, papa).

Logo após sua recuperação, se inicia o tratamento fonoaudiólogo em um período em que o pai também ingressa em um curso, com duração de dois anos em outro Estado o qual demanda que se ausente por meses, passando a vir de seis em seis meses. Neste movimento, os avós saem do Rio de Janeiro para vir para Brasília ajudar a cuidar de C.

Havia uma queixa de agressividade com os colegas e de auto agressividade, em que a mãe associa ao fato da chegada da tia materna para morar junto deles, na época com quinze anos, pois representou uma perda de espaço para C. Por exemplo, ele já dormia sozinho, mas com essa mudança na dinâmica familiar passa a manifestar interesse em dormir novamente na cama dos pais.

Tudo isso os preocupa e os fazem voltar a buscar auxílio médico, chegando até um psiquiatra infantil para avaliação, que é quando se fecha o diagnóstico, aos seis anos de idade e C. passa a fazer uso de medicação (Risperidona) a fim de controlar a agressividade e ajudar no sono, a qual usa até hoje sendo acompanhado pela mesma equipe psiquiátrica.

Em breve resumo sobre a gestação, a mãe engravidou aos 19 anos de forma não planejada, contudo dizia se sentir imensamente feliz pela gravidez e que “adorava estar grávida”. A gestação em si, relata ter sido tranquila com apoio do marido e familiares. Contudo, ao aproximar-se da hora do parto se tornou um pouco mais complicado. Houve pré-eclâmpsia com 39 semanas, resultando em uma complicada cesária. Não pôde amamentar, pois o leite empedrou e secou (sic). Relata um processo de descaso pelo hospital, com queixa

de não ser ouvida, não receber explicações sobre os procedimentos em curso denotando situações onde o significante abandono aparece muitas vezes.

Informa que C. não chegou a engatinhar, ficando de pé com 9 para 10 meses e já começando a andar com 11 meses. No que concerne ao controle dos esfíncteres, descreve como um processo complicado, em que conseguiram tirar a frauda para o xixi aos três anos, e para o cocô com quase quatro anos. Já para a enurese noturna foi um processo ainda mais longo, tentando diversos métodos, até que o psiquiatra resolve entrar com uma medicação (Imipramina), e aos nove anos retira-se a frauda do período noturno.

As questões mais recentes relatadas referem-se ao ano passado, quando surgiu a questão da masturbação em sala de aula, junto com a transição para a adolescência, fazendo com que os pais se preocupassem mais e procurassem a psicoterapia. Mas, por questões financeiras, o tratamento prosseguiu somente até o final do ano. Este ano eles estão retomando aos poucos algumas intervenções, como no caso da terapia ocupacional, natação e musicoterapia.

Em relação as dificuldades escolares, aponta que ele apresenta muita dificuldade para interpretação e leitura de textos. Explica-me que ele lê, mas de uma forma um pouco mecânica, bem silábica e que em matemática sempre é utilizado materiais concretos. Nas tarefas de casa passadas pela escola, a mãe diz que todas ela faz junto dele, porque sozinho dispersa a atenção e não gosta de fazer, tendo dias em que não consegue fazer a tarefa.

4.1.2 Sessão de avaliação psicopedagógica 02 (11/04/2015)

Entrevista com a professora regente e conversa com a orientadora, coordenadora da escola e professora da sala de recursos.

Objetivo: Levantar informações e histórico sobre o caso e investigar sobre as dificuldades e potencialidades da criança no âmbito escolar.

Procedimento e material utilizado: Junto a equipe (coordenadora, orientadora e professora da sala de recursos) foi realizada uma conversa para justificar minha presença e obter algumas informações a respeito da criança. Já com a professora regente da classe em

que C. estudo, além de uma entrevista, gravada conforme sua autorização, também foi solicitado que preenchesse uma ficha de anamnese escolar da criança (Apêndice II) constando de questões abertas e fechadas sobre o comportamento e aprendizagem da criança.

Resultados obtidos e discussão:

As conversas e entrevista ocorreram no âmbito da escola do C., sendo importante ressaltar que se tratava de um dia atípico, em que a escola estava repondo aula em um dia de sábado, estando com um número de alunos significativamente reduzido, o que modifica a dinâmica da escola e também com C.

Nas conversas com a coordenadora, orientadora e professora de sala de recursos, elogiaram muito a criança e colocaram suas angústias na prática diária de se tentar a inclusão da melhor forma possível, mas que as vezes se deparam com situações em que não sabem muito bem como agir.

Com a professora regente, a qual conversei de forma mais detalhada por volta de quarenta e cinco minutos, me apresentei, introduzindo do que se trataria minha intervenção, propondo como seriam guiadas as atividades junto do C. e que gostaria de conversar com ela sobre ele, sua rotina e atividades na escola. Assim se inicia nossa conversa.

A professora O. começa relatando que algumas vezes quando ele chega à escola, logo pela manhã, sente muito sono e ela o deixa dormir por 40 ou 50 minutos em um colchão que fica dentro da própria sala, peço que me relate sobre as maiores potencialidades, bem como dificuldades que percebe em C. Segundo O., ele tem muita dificuldade em obedecer e entender comandos e que fala demasiadamente na terceira pessoa (“o C. quer”, “o C. quer banheiro”). Em seguida, pega um trabalho realizado no dia anterior com ele para me mostrar e pontua sobre a questão de sua escrita.

Segundo relato, “Ele está alfabetizado, fala e lê do jeitinho dele. Ele reconhece os números em nota de dinheiros, por exemplo, no entanto, não realiza operações”. Exemplifica que fez uma atividade onde o comando era pintar o mapa do Brasil, e C. pega o lápis verde, assimilando que ele associou o mapa às cores características do país (verde e amarelo).

A ideia da escola é começar a trabalhar com questões com as quais C. irá se a ver em seu dia-a-dia, para isso, solicitaram materiais aos pais como relógio digital e calculadora.

A professora aponta como principais questões a dificuldade em seguir comandos no dia a dia. Nas disciplinas, em matemática coloca-se a realização de operações, no caso, a adição que ele faz somente com material concreto, e em português, a interpretação de texto.

Em relação as suas qualidades, ele adora pintar, mas especificamente com tinta, com lápis fica um pouco apreensivo, não respeita as bordas do desenho e ela relata ter a sensação que é para desestressar. Aponta que a questão da socialização melhorou muito desde quando entrou na escola, que as vezes fica muito estressado e bate nos colegas, mas quando isto ocorre já começa a chorar e demonstrar se sentir culpado repetindo que não podia fazer aquilo.

Na anamnese, as questões marcantes foram a de que apesar da criança estar cursando o 5º ano, há uma adaptação curricular de grande porte, pois C. não realiza as mesmas atividades que o restante da turma, além de apresentar grandes dificuldades para obedecer a comandos. Por fim, diz ter dificuldade para se comunicar com ele e que fica procurando uma maneira para que ele possa a compreender.

4.1.3 Sessão de avaliação psicopedagógica 03 (18/04/2015)

Primeira avaliação com a criança.

Neste primeiro contato direto com C. a ideia é de iniciar um trabalho para buscar estabelecer vínculo com a criança, bem como proponho uma confecção em conjunto de um calendário objetivando criar com ele uma ideia de temporalidade de nosso trabalho.

Objetivo: Avaliar habilidades e competências envolvidas no processo de desenvolvimento do calendário (cores, números, seguimento de regras.)

Procedimento e material utilizado: Confecção de um calendário em conjunto.

Materiais: um calendário de mesa, cartolinas de cores sortidas (azul, amarela, branca, vermelha, laranja e verde); fita adesiva branca, vermelha, azul, amarela e verde, tesoura sem ponta, conjunto de canetas hidrocor.

Resultados obtidos e discussão:

Ao chegar na casa da criança, sou recebida por ele em seu quarto onde está jogando no computador. Durante a atividade, inicialmente explico sobre a ideia de confeccionar um calendário e que cada um fará o seu. Ele escolhe a cartolina azul e a fita adesiva vermelha para confeccionar seu calendário, eu escolho a cartolina amarela e a fita adesiva de mesma cor. No decorrer da atividade, percebo que C. fica muito inquieto e opto por confeccionarmos somente um calendário, o dele, contudo juntos. Ele vai se cansando e diz não querer fazer, proponho então, que possamos dividir o tempo, ele pode ficar dois minutos assistindo o vídeo, e faz um pouco da atividade comigo, no entanto, temos que assistir ao vídeo juntos, dividindo o fone de ouvido.

C. não me deixa assistir com ele e se nega a dividir o fone comigo, opto por aceitar essa sua posição, entendendo que, de fato, para um primeiro encontro, talvez aquilo seja intruso demais a ele e difícil de suportar um contato tão próximo.

Quando lhe digo que o tempo para o vídeo se esgotou e que tem que voltar à atividade, não demonstra resistência e senta novamente comigo para confeccionarmos o calendário. Ao final do tempo da sessão, não conseguimos terminar o calendário.

Dos objetivos elencados à esta atividade, foi possível identificar que C. distingue perfeitamente as cores, em vários momentos pedia para que me desse uma determinada cor de cartolina ou fita, bem como ao final da sessão que pedi para que me ajudasse a guardar o material, de modo que lhe solicitava que me entregasse determinadas cores e ele rapidamente as pegava para mim. É notável que o fato de permanecer em uma única atividade o incomoda, porém, facilmente conseguimos entrar em um acordo, dividindo o tempo entre as tarefas.

Os demais objetivos serão avaliados na próxima sessão em que daremos continuidade ao trabalho iniciado nesta primeira avaliação com C.

4.1.4 Sessão de avaliação psicopedagógica 04 (25/04/2015)

Segunda avaliação com a criança.

No segundo encontro com C., damos continuidade à atividade iniciada na semana anterior com a ideia de estabelecer vínculo, a partir da confecção agora em conjunto de um calendário objetivando criar com uma ideia de temporalidade de nosso trabalho.

Objetivo: Avaliar habilidades e competências envolvidas no processo de desenvolvimento do calendário (cores, números, seguimento de regras)

Procedimento e material utilizado: Confeccionar um calendário em conjunto.

Materiais: um calendário de mesa, cartolinas de cores sortidas (azul, amarela, branca, vermelha, laranja e verde); fita adesiva branca, vermelha, azul, amarela e verde, tesoura sem ponta, conjunto de canetas hidrocor.

Resultados obtidos e discussão:

C. consegue distinguir as cores, consegue numerar o calendário sozinho, mas quando chega aos números 11, 20 e 30, dá uma olhadinha no calendário que coloquei sobre a mesa.

Ao finalizarmos o calendário (Figura 1), tento colocar em questão o fato de que nosso encontro terá um fim e quando isso irá acontecer. Ele me aponta no calendário o dia que vamos nos ver e marca com fita adesiva vermelha, me pedindo ajuda para cortar os pedacinhos e assim finalizamos o segundo encontro de avaliação.

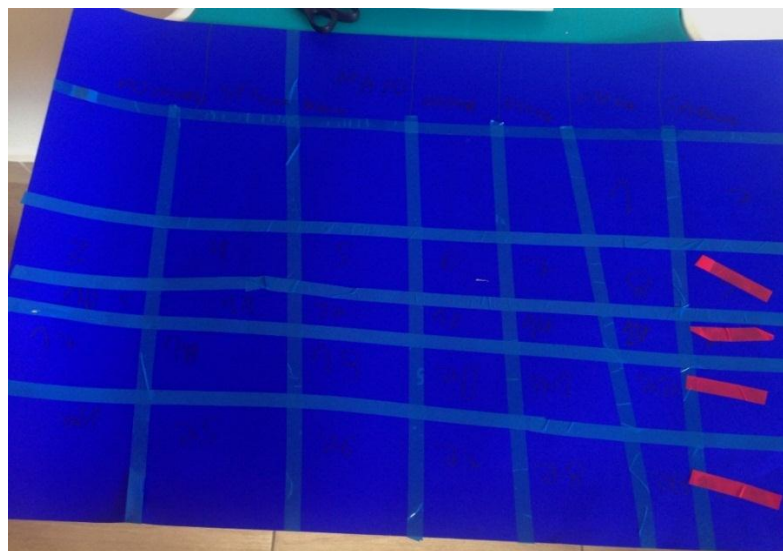


Figura 1 - Calendário finalizado

No que concerne ao seguimento de regras, C. apesar de em alguns momentos dizer que não quer continuar a atividade, topa imediatamente minha proposta de revezar entre a confecção do calendário e assistir aos seus vídeos no computador.

4.1.5 Sessão de avaliação psicopedagógica 05 (09/05/2015)

Terceira avaliação com a criança.

Objetivo: Identificar habilidades de pintura, explorar conceitos de semelhança, forma e tamanho a partir de figuras de sua preferência.

Procedimento e material utilizado: Desenho do Relâmpago McQueen para colorir concomitante ao jogo do Relâmpago McQueen no computador, carrinho grande e outro pequeno do mesmo personagem a fim de possível exemplo de comparação para a criança.

Material utilizado: caderno de colorir do Relâmpago McQueen, computador para acessar jogo, caixa de carrinhos da criança.

Resultados obtidos e discussão:

Ao chegar na casa de C. nossa sessão demora um pouco para começar, pois o encontro entretido com um vídeo no computador do programa *Velozmente*, programa, classificação livre, exibido pelo canal *Discovery Kids*. De acordo com a descrição do programa, a serie baseia-se em estratégias criativas como mecanismo lúdico para incentivar a memória.

Começo a imitar o som que o personagem faz e C. parece gostar, começo então a associar o som a comandos como: “subiuuuuu”, “desceuuuu”, “rodoouu”, C. responde a todos e infiro daí sua capacidade de abstrair certos comandos.

Após esta brincadeira que iniciamos, sugiro que comecemos a atividade que eu havia trazido para realizarmos. Com um caderno de desenhar do personagem Relâmpago McQueen (Figura 2), digo que vamos colorir, o que em primeira impressão não parece despertar muito seu interesse. Ele escolhe o lápis vermelho, o que nos permite pensar que há em C. uma capacidade de associação, contudo o pintar não obedece aos contornos da forma.

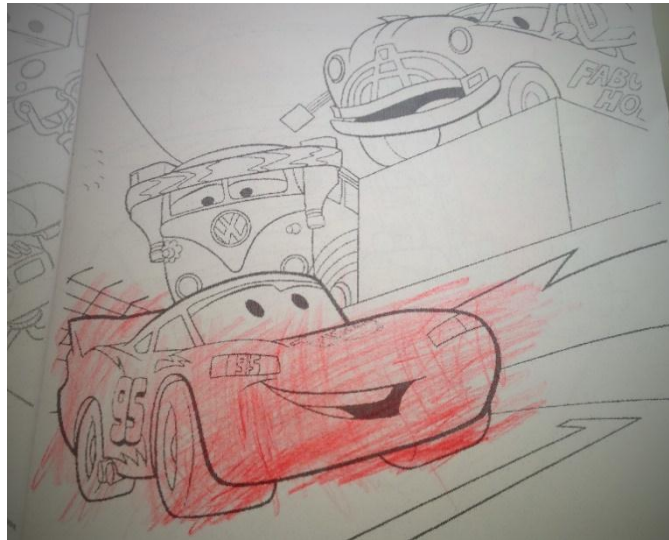


Figura 2 - Ilustração para colorir

Escolho dois de seus carrinhos do mesmo personagem e os coloco em cima da mesa onde C. está desenhando, realizo algumas investidas primeiramente tentando utilizar da comparação, sobre qual carrinho é maior, mas parece em vão, C. continua pintando indiferente aos meus questionamentos. Passo para uma outra tentativa de que ele olhe para os outros detalhes do carro podendo usar outras cores de lápis de cor, para tal, coloco um jogo no computador (Figura 3), também do mesmo personagem, para que possamos jogar e na tentativa de comparar. Vou lhe perguntando sobre as cores, C. me aponta o carro azul e o vermelho, sem fazer menção ao marrom, porém, permanece com a exclusividade do lápis vermelho.

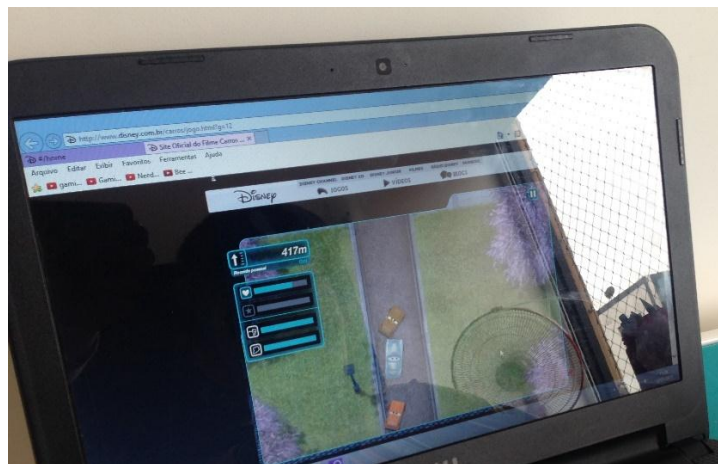


Figura 3 - Jogo eletrônico utilizado

Minha impressão a respeito da sessão é positiva, pois foi possível identificar que C. reconhece cores e comandos (subir, descer, rodar), faz associação entre o Real e o Simbólico ao colorir o desenho atribuindo-lhe a cor real do personagem, sendo a única questão não apurada neste momento a diferenciação sobre os tamanhos dos objetos.

4.1.6 Sessão de avaliação psicopedagógica 06 (23/05/2015)

Quarta avaliação com a criança.

Objetivo: Avaliar produção espontânea do desenho e da escrita.

Procedimento e material utilizado: Com o uso de tinta guache pedir para a criança que produza na folha o que for de seu interesse.

O material utilizado nesta avaliação foi tinta guache de diversas cores, pinceis de variados tamanhos, uma folha de papel pardo e uma tela pequena para colorir.

Resultados obtidos e discussão: Chego à casa de C. com uma sacola cheia de matérias e uma folha enorme de papel pardo, que logo chama sua atenção.

Enquanto dispomos os materiais no chão, ele cantarola sozinho uma música do patati patata “pra cenoura não dou bola, eu só tomo Coca-Cola...”, primeiro canto com ele e depois começo a convoca-lo para brincar comigo. De imediato ele me pede a tinta vermelha e começa a pintar a tela que levei (Figura 4).



Figura 4 - Pintura livre

Após, passamos para o papel pardo maior, e a primeira ação de C. é pegar o pincel e pintar um de seus dedos, então olha para mim como que perguntando se pode fazer aquilo, eu não falo nada, pego o outro pincel e começo a pintar minha mão inteira, ele ri e pinta a dele também. Durante todo esse processo ele parece gostar da sensação da tinta em contato com o seu corpo, e em vários momentos solta gargalhadas. Tomo a iniciativa de pintar o seu pé, e ele aceita. Foi uma sessão muito lúdica, em que conseguimos trabalhar aspectos sensoriais a partir do material proposto e também ao final quando, por impulso, faço cócegas nele emitindo o som “nhanhanha” e ele além de rir muito passa a pegar minha mão e pedir “nhanhanha”. A Figura 5 representa o resultado de nossa produção:



Figura 5 - Pintura compartilhada

4.1.7 Sessão de avaliação psicopedagógica 07 (30/05/2015)

Quinta avaliação com a criança.

Objetivo: Avaliar leitura e escrita da criança.

Procedimento e material utilizado: Pedir à criança para que leia um livro de histórias, no caso, insistimos por escolhas baseada em seu personagem favorito, Relâmpago McQueen. Em seguida realizar ditado iniciando com palavras curtas, aumentando gradativamente a partir do avanço da criança, para palavras com níveis maiores de

dificuldades. O material utilizado foi um livro de histórias do personagem Relâmpago McQueen, folhas em branco A4, lápis de diferentes cores.

Resultados obtidos e discussão: Ao chegar no quarto de C., ele está assistindo a um vídeo do Grande Prêmio da Alemanha de 2012, repetindo: “vermelho ganhou”, “azul perdeu”, tento nomear e digo: “o carro vermelho é a Ferrari”, ele demonstra gostar e repete o que eu digo. Tento iniciar a atividade algumas vezes, mas sem sucesso, então decido ficar ao lado dele um pouco comentando características que surgem no vídeo, “nossa, que carro rápido!!!”, e aí digo: “ah... não quero mais ver esse vídeo” sento do lado de C. e pego o livro de histórias que faz parte da nossa avaliação e começo a folheá-lo, minutos depois ele vem.

O livro escolhido, Velocidade Total, partiu do interesse dele pelo personagem e também na intenção de dar um seguimento às atividades anteriores em que utilizamos esse mesmo personagem. A Figura 6 apresenta o livro escolhido e a Figura 7 a primeira página que peço para que C. leia para mim:

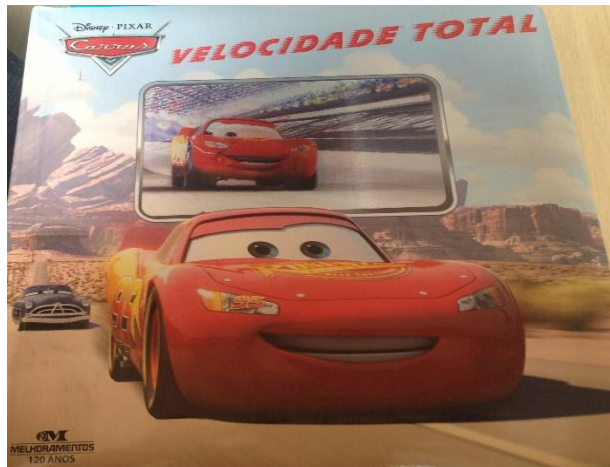


Figura 6 - Livro escolhido



Figura 7 - Página inicial a ser lida

A frase é lida bem pausadamente e pronunciada da seguinte forma: “Ra-mô tem um ... si-ma de su-per-men-são que eu má-chi-mo”. Podemos notar que C. omite algumas letras como em “sistema” em que só pronuncia a primeira e última sílaba. Conforme vamos passando o texto a leitura acontece da mesma forma e C. começa a demonstrar impaciência, passando a folhear mais rápido e lendo apenas duas ou três palavras já dizendo consigo mesmo: “isso!! Muito bom! ”. Como aconteceu em outras sessões, quando ele não está conseguindo acertar e começa a se desorganizar um pouco, sai do quarto, corre até a sala e depois volta, como se fosse uma forma de sair um pouco daquela angústia frente as atividades, se aliviar e retornar. Quanto volta para o quarto emite o som: “nhanhanha”, me replicando quando faço cócegas nele, pergunto se ele quer que eu faça cócegas e ele puxa minha mão até sua barriga, entendendo que a resposta é sim e faço cócegas, ele, como toda vez, começa a rir muito alto e demonstra gostar dessa brincadeira.

Sugiro que façamos um ditado. As palavras são: pé, mão, casa, maçã e uva. Escrevo na folha a palavra “ditado”, entrego a ele que escreve “tia Gesica”. As duas primeiras palavras, quando digo: “pé e mão”, ele imediatamente coloca sua mão na folha e faz o contorno, em seguida faz o mesmo o pé. É muito interessante pois demonstra a questão da literalidade. Ele escreve a palavra “casa”, “maçã” e “uva” de forma espaçada, sem uma ordem, chegando inclusive a colocar a palavra “uva” por cima de “casa”. A Figura 8 apresenta sua produção:

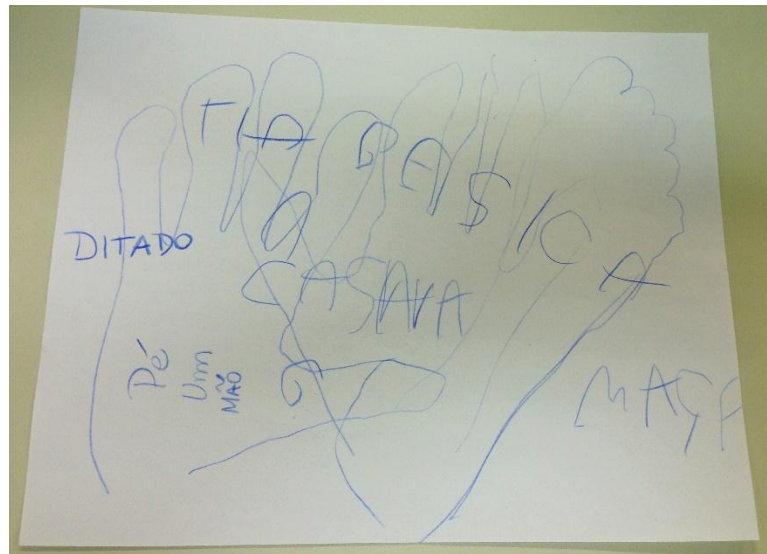


Figura 8 - Ditado

Em seguida, continuamos com outras palavras como “gato” e “cachorro”, que são escritas corretamente.

A sessão permitiu perceber que há uma centralidade em aspectos concretos e que C. é capaz de escrever palavras com mais facilidade quando não estão associadas a esses aspectos como as partes do corpo. Conclui-se que há uma dificuldade em discernir o real do simbólico.

4.2 As Sessões de Intervenção

4.2.1 Sessão de intervenção psicopedagógica 01 (06/06/2015)

Primeira intervenção com o sujeito.

Objetivo: Trabalhar palavras e construção de frases simples.

Procedimento e material utilizado: Folhas de papel A4, lápis de cor de diversas cores, caderno da bruxinha, massa de modelar.

Resultados obtidos e discussão: encontro C. no quarto e ele não me dá muita atenção, parece entretido com algo que não consigo identificar, enquanto fica repetindo palavras quase inaudíveis e inteligíveis. Digo que irei ficar sentada aguardando que ele queria brincar comigo. Começa a cantar a música Coelhoinho Bossa Nova, do Patati e Patata, quando começo a cantar junto, mas sento no chão e começo a brincar com as massinhas, ele se aproxima e parece se interessar, então o convido para sentar comigo.

Começamos a brincar com as massinhas fazendo bolinhas e contando quantas fazemos, posteriormente misturamos todas as cores. Faço várias bolinhas e as disponho no chão pedindo para que C. me ajude a contar quantas temos e separar por cores, depois misturamos todas as cores para ver os resultados. Necessito aqui de usar do nosso comum acordo, de realizar um pouco a atividade e permitir que eu assista ou jogo ao de sua preferência. Quando é a vez de ele ir ao computador, retoma ao mesmo vídeo que estava assistindo na semana anterior, da corrida do Grande Prêmio da Alemanha, repetindo: “vermelhou ganhou”, nomeio como da última vez: “isso, vermelho ganhou, vermelho é a Ferrari” ele repete e eu então sugiro que façamos os carrinhos da corrida com a massinha, mas ele não demonstra interesse, e diz: “vamo guardar!?”, respondo: “então você não quer mais massinha?” E pela primeira vez em nossos encontros C. me responde na primeira pessoa: “não quero massinha”.

Digo que vamos guardar as massinhas, e aproveito este momento para trabalhar sobre formas, dou o comando que só podemos guardar os pedaços de massinha fazendo bolinhas.

C. parece entender de imediato e começa a modelar bolinhas com a massinha junto comigo, conforme digo a cor ele pega, faz a bolinha e me entrega para guardamos.

Anuncio que vamos iniciar nossas atividades do dia. Decido trabalhar em cima de uma linha de atividades que contemplem as mesmas imagens em exercícios distintos, em que na primeira há uma imagem e ao seu lado uma caixa com três opções de grafia para a palavra. De 12 figuras, C. errou apenas quatro palavras.

Quando chega na palavra chapéu, em que não consegue achar a grafia correta, se irrita e fica exaltado se desorganizando aparentemente visível pelo rabisco que faz (Figura 9). Tento acalmá-lo, e em seguida ele passa a preencher as restantes repetindo em voz alta: “muito bom!” Em réplica ao que eu lhe dirigi quando responde corretamente.

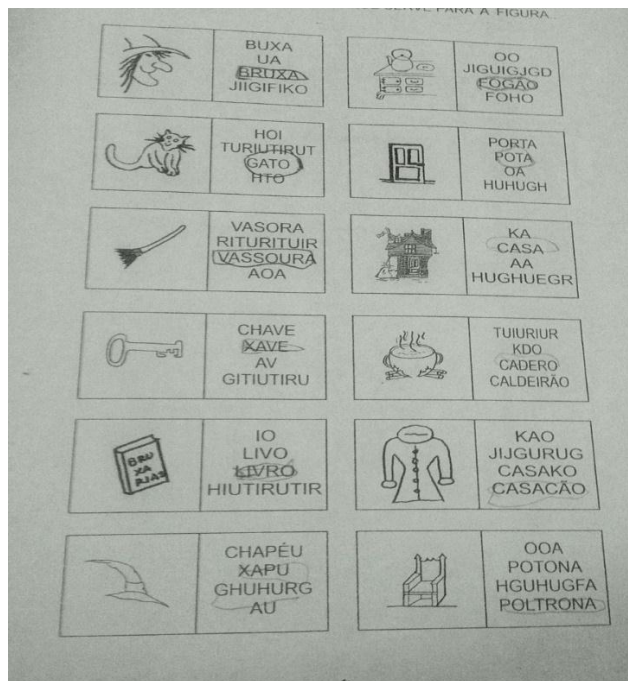
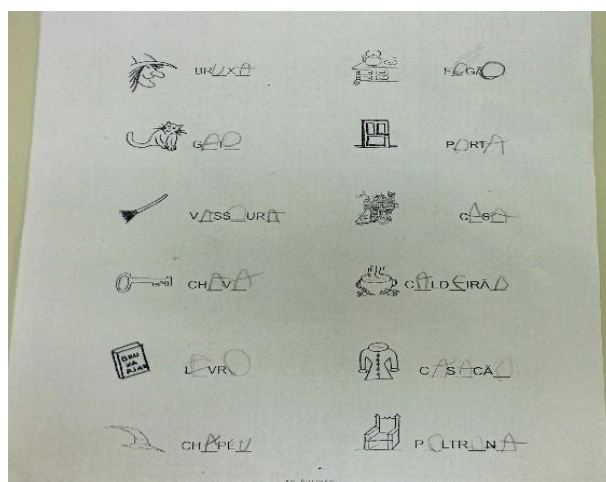
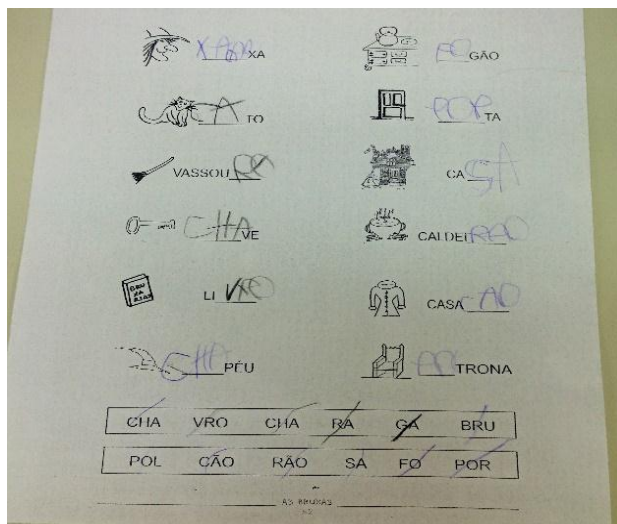


Figura 9 - Relação desenho/escrita

Proponho mais duas atividades na mesma direção que a anterior, que consistem em completar as palavras com as sílabas que faltam, as duas com as mesmas figuras, porém uma dispunha das sílabas faltantes no final da folha de forma que ele escolhia onde colocar e a outra não.

Na primeira (Figura 10), C., sem muita ajuda minha, vai pronunciando as palavras, procurando as sílabas abaixo e escolhendo, após colocar ele marca a palavra que já usou. Já na segunda (Figura 11), ele demonstra um pouco mais de dificuldade já que não tem com o que comparar, e troca algumas letras, como em “chave”, onde coloca “chava”.



4.2.2 Sessão de intervenção psicopedagógica 02 (13/06/2015)

Segunda intervenção com o sujeito.

Objetivo: Trabalhar palavras e construção de frases simples.

Procedimento e material utilizado: Computador.

Resultados obtidos e discussão: Ao chegar sua mãe me mostra o vídeo e fotos da festa junina que aconteceu no dia anterior na escola e que C. dançou.

Enquanto assisto, C. começa a cantar a música que já vem trazendo há algumas semanas (Coelhinho Bossa Nova do Patati Patata). Tento convoca-lo a assistir o vídeo comigo e me mostrar aonde ele estava, de início ele parece me responder, mas poucos minutos depois começa a emitir o som: “nhanhnhã” pedindo para eu faça cócegas nele.

Como ele sempre demonstra muito interesse pelo computador e por diversas vezes temos que estabelecer um combinando entre realizar as tarefas e ele ficar certo tempo jogando ou assistindo vídeo por este meio, proponho dar continuidade a nossa intervenção realizada na semana anterior, contudo por meio do computador.

Inicialmente busco pela música, Coelhinho Bossa Nova, que ele vem cantarolando há certo tempo. Ao encontra-la começo a cantar junto com ele que demonstra muita excitação com esse jogo que se instala entre nós em torno da música. C. ouve o barulho da máquina de lavar da casa e então começa a falar repetidamente demonstrando agitação: “tem que desligar máquina! ”, sua mãe surge e declara que irá desligar a máquina, assim o faz, e C. se acalma.

Passado esse fato, damos início à proposta pensada para esta intervenção, que é continuar trabalhando o complemento de palavras, agora, por meio do computador. Trata-se de palavras curtas e fáceis. Um dos jogos, por exemplo, ilustrado na Figura 12, consiste em completar com as vogais faltantes em palavras como avião, óculos, espelho, igreja e urso. C. completa as palavras de forma ágil, e quando lhe surge alguma dúvida repete a palavra em voz alta e olha para mim como que aguardando alguma aprovação de sua repetição.

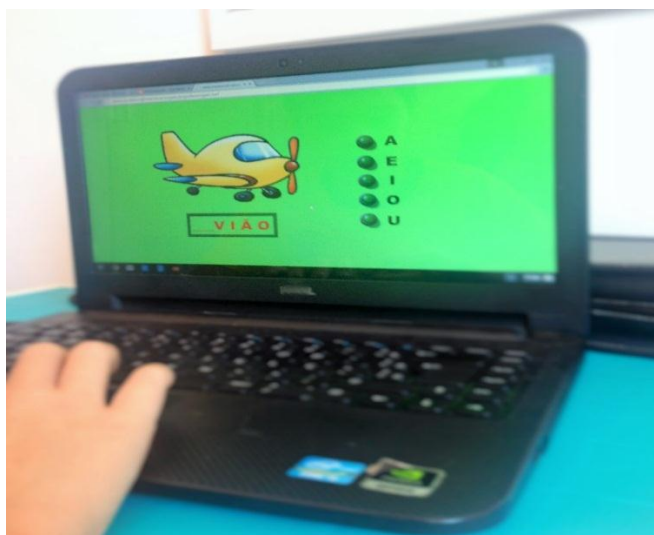


Figura 12 – Exemplo de jogo utilizado

Quando surge o desenho de uma onça (_nça) ele deve completar a palavra e hesita, então digo que é um animal que faz “aaargh”, ele imediatamente me diz: “leão!”, respondo que é parecido e que também faz esse som, C. então me devolve como resposta onça. Outro episódio que me leva a acreditar em sua capacidade de abstração entre o real e o simbólico.

Passado um tempo dessa atividade, ouço: “quer não, quer mais não”, ao mesmo tempo em que entra em um canal de filmes e vaga dentre as opções até escolher pelo filme “George – O rei da floresta”, peço para ouvir com ele dividindo o fone, e ele aceita. Durante o filme vou lhe fazendo perguntas pontuais, como qual animal George é e ele me responde “macaco”, acredito que essas minhas tentativas acabam invadindo muito o espaço dele, de modo que ele tira o fone da minha orelha e diz: “quer não, quer fone não”. Passados alguns minutos, após eu questionar mais uma vez ele topa dividir comigo, eu então fico mais quieta.

4.2.3 Sessão de intervenção psicopedagógica 03 (27/06/2015)

Terceira intervenção com o sujeito.

Objetivo: Trabalhar com a grafia de palavras e construção de frases simples e interpretação de texto.

Procedimento e material utilizado: Folhas de papel A4; atividade elaborada em folha A4, lápis de escrever, borracha.

Resultados obtidos e discussão: como de costume, chego ao quarto de C. para nossa última intervenção e ele está no computador pesquisando por imagens de instrumentos, mais precisamente de violão. Decido, antes de iniciar com as atividades propostas, desviar um pouco do planejado e tentar uma intervenção aproveitando este interesse dele.

Como um dos objetivos era de trabalhar com a grafia de palavras, opto por tentar conversar com C. sobre outros instrumentos, de forma que eu dizia o nome do instrumento, perguntava se ele o conhecia e ao mesmo tempo buscávamos imagem deste instrumento. Em seguida, pedia para que ele escrevesse a palavra em uma folha A4.

Nesta lógica de atividade, prosseguimos com três palavras: violão, teclado e piano. Após essas palavras C. parece se cansar e começa a pronunciar a frase que usa para expressar que quer um presente: “tem que pedir, Papai Noel trouxe joguinho vermelho!”, dou continuidade e peço para que me mostre de qual jogo se trata, ele digita a palavra *Nintendo*, um vídeo game famoso entre as crianças, corretamente no computador e a pronuncia silabicamente. Então pergunto se ele não quer escrever para o Papai Noel pedindo o *Nintendo* de presente, C., na mesma folha em que escreveu os instrumentos. A intenção é escrever para o Papai Noel dizendo que quer um Nintendo vermelho. No processo de escrita, C. conversa consigo mesmo quase como se orientando e pronuncia a palavra da mesma forma que fala: “escreve vermelho. Veeer-me-lio”, repito, enfatizando o final da palavra: “ver-me-lho”. C. prossegue: “No-el. Escreve ‘é’, Noel”. Ao final da escrita continua a repetir diversas vezes seguidas: “vai chegar, papai Noel trouxe”. A Figura 13 traz a produção realizada:

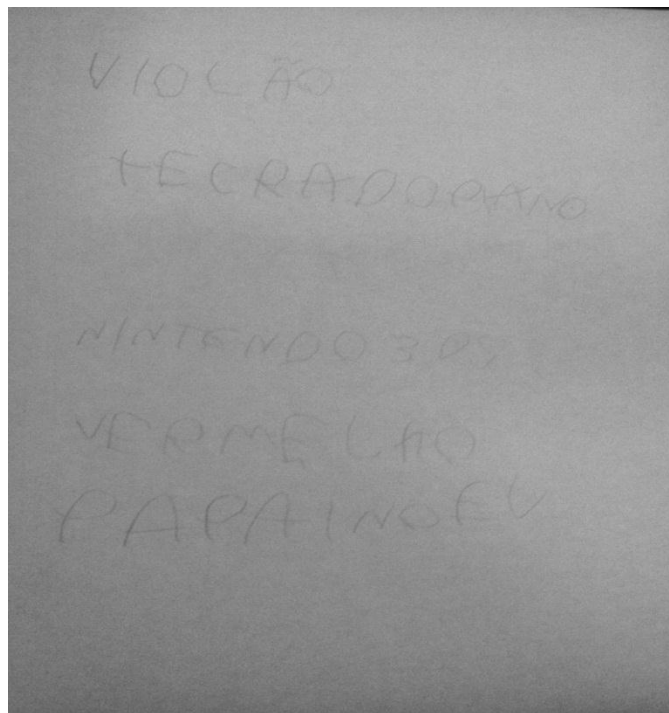


Figura 13 - Produção escrita de C.

Assim, proponho dar início a uma das atividades que eu havia levado. O primeiro exercício traz duas imagens (um pato e uma tartaruga). Imediatamente, antes de que eu faça qualquer pergunta, C. diz: “pato!” E vai logo escrevendo sem que eu dê nenhuma ajuda. Assim como com o desenho da tartaruga. O segundo exercício possui a imagem de um elefante e traz algumas questões a respeito da palavra. Podemos entender melhor observando a Figura 14:

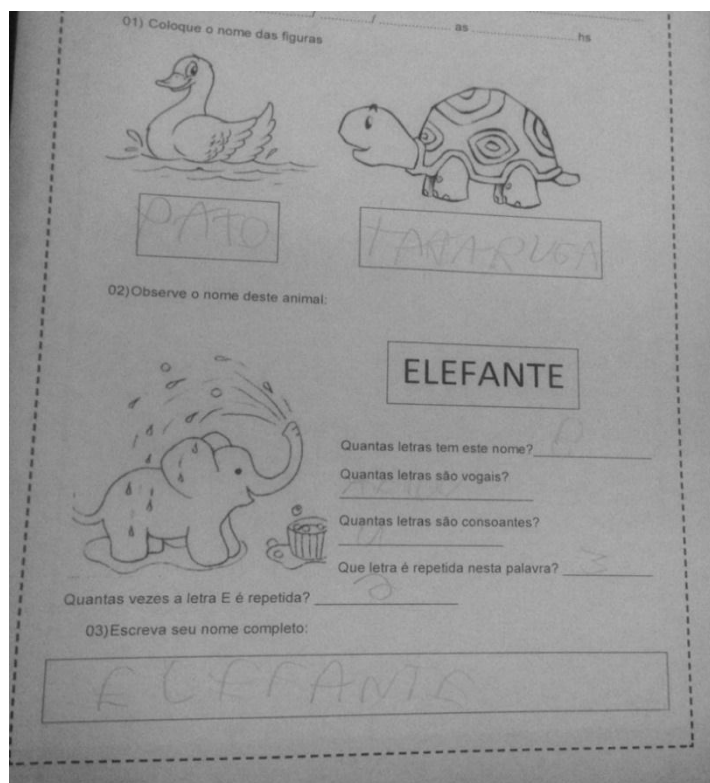


Figura 14 - Exercícios propostos

Resolvi ilustrar em especial este exercício por considerar o processo de C. para responder a ele muito interessante. O primeiro item é respondido de forma fácil, ele conta e logo chega ao resultado, no segundo item, quantas letras são vogais, a resposta foi “a, e, i, o, u”, ainda que não seja a esperada, considere junto a ele, pois mostra que há um saber sobre o que são as vogais e isto já é algo importante e significativo para seu processo de aprendizagem. Nas consoantes, ele responde com a minha ajuda contando e separando as letras. Na próxima questão, que letra é repetida nesta palavra, ao invés de colocar a letra “e”, ele a conta dentro da palavra e coloca como resposta o número 3. Bom, a letra “e” se repete exatamente três vezes, o que me faz acreditar que de alguma forma existe um entendimento, ou, diria um certo esforço para se entender. Por fim, a questão mais interessante em que podemos ver claramente a questão da literalidade, ao pedir que escreva seu nome completo, se estamos falando do elefante, ao se pedir para escrever o nome, pedimos para que o que se escreva? C. escreve prontamente, “elefante”. De início ainda tento argumentar e o questiono se aquele é seu nome completo, depois me dou conta que se estamos falando do elefante, o

que se pode escrever, senão o seu nome completo? A questão não poderia estar mais correta pelos olhos de C.

Percebo que já se demonstra certa inquietação, e digo que podemos assistir um pouco ao vídeo que ele gosta, desde que juntos, ele me oferece um lado do fone e assim o fazemos.

O quarto exercício conta com a imagem de um garoto segurando uma pasta e uma escova de dente na mão. O exercício pede para que se dê um nome ao garoto e diga o que ele está segurando. C. nomeia de Luigi, de forma que podemos inferir que ele consegue estabelecer um mínimo de imaginação em suas produções ao atribuir o nome do desenho que estava vendo no computador à uma imagem aleatória. Quanto aos objetos que a criança segura C. nomeia de mamadeira e chupeta. Coloco imagens na internet sobre essas imagens, contudo C. permanece com suas respostas.

Finalizamos com um pequeno texto que fala sobre um sapo e eu peço para C. ler, o que faz de forma muito silábica e demonstrando um pouco de dificuldade. Quando começa a não conseguir a pronunciar fica nervoso, com movimentos árdios de *flapping* e a falar “nhanhanha” que é o som que reproduzo quando faço cócegas nela. Digo que só irei fazer quando terminamos.

C. diz: “quer não escolinha”, interpreto que talvez aqueles exercícios o tenham remetido à sua vivência cotidiana na escola, e que possivelmente ele não gostaria que nosso contato fosse da mesma forma que era lá. Como a ideia, é de possibilitar que C. circule em outro discurso em nossa intervenção, opto por encerrar aqueles exercícios.

V. DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Aprender é reconhecer-se, crer no que creio e criar o que creio.
Alicia Fernández

Todas as avaliações e intervenções foram realizadas na casa da criança, por ser, de comum acordo entre a pesquisadora e a família, o lugar mais conveniente devido o tempo de duração da prática. Esse fator levantou pontos positivos, como por exemplo, por se tratar de uma intervenção rápida (dois meses) e sabendo da resistência a mudanças e dificuldade de estabelecer vínculo, características presente no autismo e já antecipada na avaliação com a mãe, supõe-se que se manter no âmbito de sua casa, ao final das intervenções causaria menos estranhamento à criança, sendo mais fácil lidar com essa mudança de rotina.

Além do mais, concebemos o autismo como uma certa angústia frente ao Outro, gerando diferentes graus de suportabilidade a esse contato. Estando em casa, C. tinha a mãe, o pai e a tia por perto sempre, o que acredito dar maior suporte a ele, bem como, ficávamos em seu quarto, lugar segundo os pais, que ele mais gosta na casa, junto aos seus brinquedos, e sempre buscando respeitar o que ele trazia como interesse. Tanto, que por vezes, quando C. demonstrava angústia diante de alguma atividade, sempre saia correndo pela casa e retornava, acredito que em um movimento de alívio para poder retornar e suportar o que estávamos fazendo.

Um ponto que poderia convergir com toda essa colocação, seria a presença do computador, pois em todas as sessões quando chegava à casa o encontrava com este objeto, e gastávamos certo tempo até conseguir passar às atividades propostas. No entanto, ao final de nossas sessões, cheguei à conclusão que o computador foi um ponto importantíssimo para o vínculo que conseguimos estabelecer, pois foi através dele que todos os dias quando eu chegava ao local, me fornecia um ponto de referência para trabalhar com C. e aos poucos conseguir com que ele realizasse outras atividades.

Desde a primeira sessão estabelecemos um combinado de que entre nossas atividades ele poderia assistir um pouco a algum vídeo do seu interesse, mas é importante ressaltar que isto não ocorria de forma “vazia” como mero reforço para que ele realizasse a atividade. Na

constrangimento disto, buscava sempre dar um nome para o que ele assistia e trabalhar algo do que o vídeo trazia, como cores, músicas, nome de personagens e trazer para dentro das atividades pensadas, pois, conforme Cavalcante e Rocha (2001) “se estamos fadados, pelo constrangimento de nossas narrativas, a ver e descrever essas crianças através de suas deficiências, ficamos cegos e surdos para suas capacidades, assim como cegos e surdos ficam seus próprios pais” (p.64). Assim, devemos partir do que a criança nos traz, desviando por vezes do planejado para as sessões e aproveitando o que C. demonstrava interesse naquele instante.

Entre aspectos interessantes de nossas intervenções, está que nas três primeiras sessões C. não aceitava dividir o fone comigo, para mim uma reação lógica, eu era uma estranha invadindo o espaço dele, mas surpreendentemente, já na quarta sessão ele me oferece, colocando um fone em meu ouvido para que pudesse escutar o vídeo com ele. Costa (2005) ao discorrer a respeito desta presença que soa como intrusiva para a criança com autismo, diz que é a partir exatamente desta aposta que algum trabalho junto a ela se torna possível. Acreditar na criança e na possibilidade de sujeito significa antecipá-lo e se dispor a ouvir o que ele tem a dizer, ainda que não se fale.

A percepção corporal referida ao autismo é como se o sujeito não soubesse onde seu corpo está neste espaço, e a atividade com tinta nos mostrou exatamente isso, a sensação era de que C. estava sentindo seu corpo ao se pintar com tinta, percebendo e fazendo borda. A respeito deste tipo de experiência, Pavone e Rafaeli (2011) reconhecem a falta de uma constituição de borda imaginária-simbólica que faz com que a criança possa:

“[...] experimentar a angústia de que seu corpo ao ferir-se, pode vazar. Outras, para marcar o corpo de alguma forma, precisam buscar no real a experiência do que faz corpo – se esfregam no tapete, precisam molhar as mãos muitas vezes, passar a tinta pelo corpo ou até mesmo se machucar. Ela não tem outra forma de passar pela experiência da borda corporal que não seja no registro do Real. ” (p.48).

A inclusão de elementos lúdicos nas sessões favoreceu maior repertório de interação e viabilizou a observação de aspectos do sujeito ainda não identificados. Para Winnicott (1971):

“[...]é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros” (p.63).

Podemos afirmar com isso que a brincadeira é algo muito excitante e sua importância se dá na relação entre a realidade psíquica e a experiência em si. E que ela ocorre na criança com autismo de maneira singular, com entraves no jogo simbólico, mas não podemos negar que existe.

As atividades que realizamos de leitura e escrita, como no ditado principalmente, também marcaram reflexões e desvelaram algumas características de C. Ao escrever, por diversas vezes ele travava uma conversa consigo mesmo, como se estivesse proferindo alguns comandos, por exemplo, em uma das atividades ele queria escrever a palavra “vermelho”, então começou a dizer em voz alta: “escreve vermelhor, veeer-me-lho”, em seguida escrevia. Ou então, ao errar, sempre exclamava: “iihhh... tem que apagar! ”. As questões que giram em torno da leitura e escrita ultrapassam para muito além dos aspectos cognitivos, elas implicam questões singulares sobre o lugar da criança no mundo.

Barone (1993), ao falar do sujeito que se encontra as voltas com dificuldade em ler e escrever coloca que se relaciona ao fato dele não conseguir se sujeitar a regras e normas, de maneira que ao lidar com tentativas de alfabetização, pode reagir de variadas formas, buscando se defender de uma realidade entendida como hostil e que lhe ameaça o sentimento de integridade. Podemos complementar esta elaboração sobre a escrita na psicanálise com Kupfer (2002) “A escrita ortográfica mantém relações com essa escrita do inconsciente. Ao contrário do que intui a experiência vivida por nós, essa escrita ortográfica não é uma representação da fala, mas é uma fonetização do que já estava escrito como escrita inconsciente[...]”. Podemos refletir, então, que a escrita da criança delata algo sobre a sua constituição como sujeito.

Algumas queixas presentes no discurso da mãe e da professora foram trabalhadas na medida possível dentro de nossa limitação de tempo e ao final das intervenções, constatou-se que C. apesar de apresentar limitações em certas situações, como em escrever palavras

mais elaboradas por exemplo. É uma criança alfabetizada, imersa no mundo das palavras. Extremamente inteligente, capaz de, em certas situações, distinguir entre o Real e o simbólico. Além de que ao final de nossas sessões foi possível notar maior aceitação a seus próprios “erros”, na leitura e em sua escrita.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Teve um Drummond que de uma pedra no meio do caminho, em vez de jogá-la no outro, poetou. Teve um Chico e um Milton que cantaram uma coisa que não tem nome nem nunca terá. O limite da palavra é a invenção, é só poder suportar.”
Jorge Forbes – Silêncio das gerações

A intervenção apresentada foi realizada a partir do interesse de estudar o autismo dentro das relações possíveis entre psicopedagogia e psicanálise, sendo escolhida uma criança de 10 anos, diagnosticada com autismo, a partir de indicação de colega.

“Escolher é apropriar-se do desejar a partir de um trabalho de pensamento” (Fernández, 2001, p. 176). Tem a ver ainda, com o desejar e o pensar, assim, em minha escolha em trabalhar com o autismo, implicou-se questões pessoais do meu processo de formação acadêmica, junto a minha área de interesse (psicanálise) e de presente estudo (psicopedagogia).

Antes de mais nada, é pertinente dizer que a discussão aqui realizada a partir das sessões de avaliação e intervenção com o sujeito, bem como as entrevistas com a mãe e a professora, viabilizaram a análise desta pesquisa, que se deu por meio do aporte teórico da psicanálise, contudo, trata-se aqui de uma possibilidade de interpretação, atravessada por orientação psicanalítica e não *a* interpretação exclusiva e absoluta.

Ao escolher intervir pela via da escrita supõe-se que por este caminho é possível auxiliar a criança não só na escrita alfabética como também possa servir como um ponto de acesso a uma reordenação da relação do sujeito com a linguagem. Ponderando que o tratamento das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita não se esgota na consideração dos aspectos instrumentais e cognitivos inerentes a ela, tampouco na consideração dos aspectos afetivos por outro lado, sendo necessário um novo posicionamento psicopedagógico com uma nova forma de olhar a criança.

Como Vanier (1999) recorda, Lacan certa vez disse que os autistas são sujeitos para os quais as palavras têm um grande peso, e certamente nós temos algo para lhes dizer. “[...] pois não se pode dizer que eles não falam, dizia Lacan sobre os autistas, mas somente que eles não nos escutam. Para olhar, para escutar, é preciso uma qualificação particular do lugar

de onde olhar, de onde escutar, uma qualificação simbólica.” (Vanier 1999, p.77). Dito isso, podemos pensar que é possível por meio da prática psicopedagógica orientada à luz da psicanálise tornar essas palavras mais leves.

É primordial buscar conhecer o máximo sobre a criança com a qual iremos trabalhar para poder adequarmos nossas ações, o que se aplica ainda com maior rigor, as nossas crianças com autismo, passando a se tratar muito mais de estar com elas, do que saber sobre elas. Exatamente o olhar de não saber sobre a criança, mais ainda, de ser possível suportar desconhecer o caminho de como trabalhar com a singularidade de uma criança com autismo é que marcará uma abertura às possibilidades de criação de saberes sobre tal. Para isso, é imprescindível fugir do discurso hegemônico que sentencia a desculpabilização do profissional frente à dificuldade de aprendizagem da criança.

Diante de uma criança com autismo é muito fácil esquecê-lo e tomá-lo como se ele não soubesse de nada, não entendesse nada e nem mesmo ouvisse nada, pois muitos não falam, não se dirigem ao outro e nem mesmo atendem quando chamados. Só que é a partir de quando nos abtemos de ocupar a posição de detentor do saber que se abrem espaços para que o autista se posicione como sujeito, ao invés de concordá-lo nestas posições objetais. Por meio do olhar diferenciado do psicopedagogo, a criança pode também se ver de uma outra forma, e assim ter mais possibilidades de sair do lugar em que o colocaram. Trata-se de um outro discurso, onde a criança poderá circular de outra forma que não a de limitação, por exemplo.

Fernández (2001) ao trabalhar com o conceito de sujeito aprendente, diz que este sempre se situa em diversos “entres”, por exemplo, entre a certeza e a dúvida e entre o sujeito do inconsciente e o sujeito cognoscente. E que é neste espaço que ocorrem as produções de diferenças que por sua vez impulsiona ao aprendizado. O que seria isso, senão a mesma direção apontada pela psicanálise ao pensar a respeito da contribuição do campo da educação e da psicanálise incidentes no sujeito com autismo, e aqui no presente trabalho estendendo ao campo da psicopedagogia, quando Merch (2004) diz que deve se pensar a respeito destas articulações “entre” uma e outra, neste espaço do vazio e da falta. É exatamente por meio da falta que surge o desejo e a possibilidade, é no espaço para um próximo passo.

A psicanálise ao atravessar o campo da psicopedagogia nos faz refletir ao estarmos a frente de uma criança com autismo, ali onde se marca própria falta, onde lança-se nosso desafio enquanto profissionais de trabalhar na contramão dos sintomas deste sujeito, indo ao encontro de suas possibilidades, trabalhando no contanto até onde lhe é suportável.

Por fim, toda essa prática me faz concluir que pensar em uma intervenção psicopedagógica com crianças com autismo, atravessada pela psicanálise, implica necessariamente em um trabalho de parceria a partir da posição subjetiva da criança em que considere o Outro se disponibilize a apostar neste sujeito, mesmo sem que ele apareça.

“A psicanálise não pode inspirar nenhuma pedagogia, nenhuma proposição sobre o que dizer e o como endereçar a palavra a uma criança. A psicanálise reconhece que só é possível dizer a seco: Diga! Portanto, um educador atravessado pela psicanálise [...] em algum momento poderá dizer a seco [...]: Vá! Aí o sujeito tem chances de advir.” (Lajonquière, 2010, p.67)

“O psicanalista convoca o autista à cumplicidade de entrarem numa língua que inicialmente só pertence ao entendimento dos dois. É fundamental então, a aposta num sujeito no tratamento do autismo, e não porque efetivamente já houvesse um sujeito aí, mas, por existir a possibilidade de constituir um” (Jerusalinsky, 2012, p.67).

Em concordância com Lajonquière ao tratar da relação da psicanálise e da pedagogia, e Jerusalinsky sobre a psicanálise e o tratamento do autismo: e que acredito, possa se estender a prática psicopedagógica, sem hesitar temos que dizer e acreditar que há um sujeito para que de fato ele posso advir, e tomar as suas produções significativamente. A prática com C., estágio final do curso, me ensinou a apostar, eu acredito nele e por isso há o sujeito. Sempre que houver aposta na viabilidade deste trabalho com aqueles tão desacreditados pelo discurso social, haverá um trabalho a ser realizado.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assis, Á. L. A. (2007). *Influências da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica*. Curitiba: Ibplex.

Azevedo, F. C. (2011). *Autismo e psicanálise: o lugar possível do analista na direção do tratamento*. Curitiba: Juruá.

Batistelli, F. M. V.; Org. (2014). *Atendimento psicanalítico do autismo*. São Paulo: Zagodoni.

Barone, L. M. C. (1993). *De ler o desejo ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo*. Petrópolis: Vozes.

Brasil (2012). Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 11/05/2015.

Calazans, R. & Martins, C. R. (2007). Transtorno, sintoma e direção do tratamento para o autismo. *Estilos da Clínica, XII(22)*, 142-157.

Cavalcante, A. E. & Rocha, P. S. (2001). *Autismo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Costa, R. V. F. (2005). *A constituição do sujeito no autismo e o olhar do Outro*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia.

Dunker, C. I. L. (2011). *Transitivismo e letramento: constituição do sujeito e entrada no discurso alfabético*. Projeto A Alfabetização e seus Avatares. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Fernández, A. (2001). *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed.

Fernández, A. (2001). *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed.

Jerusalinsky, A. (2012). *Psicanálise do Autismo*. São Paulo: Instituto Langage.

Kupfer, M. (2002). A escrita na clínica psicanalítica de crianças. *Coloquio do LEPSI IP/FE-USP*, 3. São Paulo. Acesso em: 12 de julho de 2015. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300006&script=sci_arttext

- Kupfer, M. C. (2007). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. (2012). Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da psicanálise. In: E. Rubinstein (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kon, N. M. (2003). *A viagem: da literatura à psicanálise*. São Paulo: Editora Schwarcz.
- Lajonquière, L. (2010). *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Merch, L. M. (2005). Mas, afinal o que é educar? In: L. M. Merch (Org.). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp.
- Pavone, S. & Rafaeli, Y. M. (2011). Diagnóstico diferencial entre psicose e autismo: impasses do transitivismo e da constituição do outro. *Estilos da Clínica*, 16 (1), 32-51.
- Rubinstein, E. (2012). Da reeducação para a psicopedagogia: um caminhar. In: E. Rubinstein. (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vanier, A. (1999). Breves apontamentos sobre o autismo. *Estilos da Clínica*, 4 (7), 73-77.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Winnicott, D. W. (1971). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

APÊNDICES

Apêndice I – Anamnese/ Ficha controle

ANAMNESE PSICOPEDAGÓGICA
 Maria Jéssica Rocha Lago - *Psicopedagoga Clínica*

FICHA CONTROLE

Data do Estudo: ___ / ___ / ___

Nome (paciente): _____ Sexo: _____

Idade: ___ anos ___ meses. Nascimento: _____

Nacionalidade: _____

Fone e parentesco do responsável para contato: _____

Escolaridade: _____ série: _____ período: _____

Horário: _____ transporte utilizado: _____

Horário de saída e chegada na residência: _____

Horário de chegada e saída da escola: _____

Escola: _____ Fone: _____

Endereço da Escola: _____

Nome do professor(a): _____

Nome do Coordenador(a): _____

FILIAÇÃO

Pai: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____ Nacionalidade: _____

Mãe: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____ Nacionalidade: _____

Nome e idade dos irmãos: _____

Endereço Residencial: _____ Bairro: _____

Fone: _____ Religião: _____

ANAMNESE PSICOPEDAGÓGICA
Maria Jéssica Rocha Lago - *Psicopedagoga Clínica*

Tratamentos

Tratamentos anteriores/Motivos: _____

Tratamentos atuais/Motivos: _____

Quem fez o encaminhamento? _____

ANTECEDENTES PESSOAIS

CONCEPÇÃO

Filho planejado? _____

Ordem de nascimento: _____

Abortos Naturais: _____

Provocados: _____

GESTAÇÃO

Condições de saúde: _____

Condições psicológicas: _____

Parto: _____

Local: _____

Peso: _____

Altura: _____

Observações: _____

ANAMNESE PSICOPEDAGÓGICA
Maria Jéssica Rocha Lago - Psicopedagoga Clínica

Alimentação

Até o primeiro ano de vida: _____

Depois: _____ Atual: _____

Desenvolvimento Psicomotor

Sustentou a cabeça: _____ Sentou: _____ Engatinhou: _____

Engatinhou: _____ Ficou de pé: _____ Andou: _____

Linguagem

1º Balbucio: _____ Primeiras Palavras: _____

Sono

Dorme sozinho: _____ Sono calmo ou agitado? _____

Até quando dormiu no quarto dos pais: _____

Controle dos esfíncteres: _____ (anos)

Escolaridade

Idade de ingresso: _____

Dificuldades relatadas: _____

Sociabilidade: _____

Atividade(s) diária: _____

Preferência (brinquedos/atividades): _____

Assinatura do Responsável

Apêndice II – Anamnese Psicopedagógica

ANAMNESE PSICOPEDAGÓGICA
 Maria Jéssica Rocha Lago - *Psicopedagoga Clínica*

Data do Estudo: ___/___/___

Todas as suas observações e pontuações são de suma importância neste processo de intervenção. Desta forma, caso sinta a necessidade, poderá colocar pontos acrescidos aos que estão presentes na ficha de entrevista/avaliação e fazer anotações em todo decorrer. Se necessário, pode-se utilizar uma nova folha.

I. Dados de identificação

Nome do aluno (a): _____

Idade: _____ Etapa/Ano: _____

Nome da professora: _____

Desde que etapa/ano o aluno (a) frequenta esta escola? _____

Recebe algum atendimento especializado em sala de aula? _____

Frequenta alguma Atividade/Projeto no turno oposto das aulas? _____

II. Sobre o comportamento e aprendizagem da criança na escola

a) O que mais a preocupa na criança neste momento?

b) Aspectos de relacionamento: (regras, situações em grupo...):

c) Aspectos de compreensão geral: (entende o que é solicitado, necessita de ajuda/apoio/intervenções para a realização das tarefas?):

f) Outras observações:

ANAMNESE PSICOPEDAGÓGICA
Maria Jéssica Rocha Lago - *Psicopedagoga Clínica*

1. Em relação ao rendimento escolar, o aluno apresenta:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> progresso constante | <input type="checkbox"/> não apresenta progressos |
| <input type="checkbox"/> progrediu até certo ponto | <input type="checkbox"/> nunca executa atividades |

Observações (caso ache necessário):

2. Quanto ao ritmo do seu trabalho:

- é lento
 é rápido
 é normal

Observações (caso ache necessário):

3. Quanto à frequência escolar:

- assiduidade
 muitas faltas
 atrasos constantes

Observações (caso ache necessário):

4. Quando apresenta dificuldades:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> pede auxílio ao (à) professor (a) | <input type="checkbox"/> deixa o trabalho de lado, nada pergunta |
| <input type="checkbox"/> pede auxílio aos colegas | <input type="checkbox"/> outros comportamentos |

Observações (caso ache necessário):

5. Seus deveres de casa:

- são sempre feitos
 às vezes são feitos
 nunca são feitos

Observações (caso ache necessário):

6. Seu conhecimento em relação aos números:

- conhece bem os números
 não conhece os números
 resolve situações-problemas sem dificuldades
 resolve situações- problemas com dificuldades
 não consegue resolver situações-problemas

7. Seu relacionamento com o (a) professor (a) pode ser considerado:

- bom, sem problemas
 regular
 ruim

Observações (caso ache necessário):

ANAMNESE PSICOPEDAGÓGICA
Maria Jéssica Rocha Lago - *Psicopedagoga Clínica*

8. Atividades/Materiais preferidos da criança:

9. Em sua opinião, quais seriam as principais potencialidades do aluno?

10. Em sua opinião, quais seriam as principais dificuldades do aluno?

11. Como você descreve sua atuação diante delas?

12. Como você percebe a participação dos pais na vida do aluno?

ASSINATURA DO PROFESSOR