

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Salvador Dalí. Criança Geopolítica. 1943. Óleo sobre tela 45.5 cm x 50 cm

**HERDEIROS DA HUMANIDADE: O FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO
VANESSA MAROCCO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA MAROCCO

**HERDEIROS DA HUMANIDADE:
O FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO**

Porto Alegre

2017

VANESSA MAROCCO

**HERDEIROS DA HUMANIDADE:
O FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para o título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma
Coorientadora: Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2017

VANESSA MAROCCO

**HERDEIROS DA HUMANIDADE:
O FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para o título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 julho de 2017.

Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma – Orientadora

Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles – Co-orientadora

Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp

Profa. Dra. Majia Holmer Nadesan

Profa. Dra. Marta Nörnberg

CIP - Catalogação na Publicação

Marocco, Vanessa
HERDEIROS DA HUMANIDADE: O FENÔMENO SUJEITOS COM
AUTISMO / Vanessa Marocco. -- 2017.
207 f.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma.
Coorientadora: Malvina do Amaral Dorneles.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Sujeitos com autismo. 2. Linguagem. 3. Estudo
fenomenológico. 4. Educação. I. Thoma, Adriana da
Silva, orient. II. Dorneles, Malvina do Amaral,
coorient. III. Título.

*Dedico esta Tese com minha gratidão à todas as pessoas que contribuíram afetiva e/ou academicamente para minha formação como pessoa. Ciente das experiências intensas que tive a oportunidade de viver, agradeço às energias que me fazem ter a compreensão que a vida é algo além da nossa capacidade de explicar.
Dedico, especialmente, às pessoas com autismo.*

*Como você pode entender um objeto muito complexo?
Se conseguir compreender alguma parte dele, isso já é impressionante.
(CHOMSKY, 2014, p. 39)*

RESUMO

O presente estudo problematiza a afirmativa recorrente de que sujeitos com autismo possuem prejuízos ou mesmo não possuem linguagem. Com efeito, endosso a Tese de que os sujeitos com autismo podem ser compreendidos, a partir da linguagem, como um fenômeno e, assim, o fenômeno sujeitos com autismo pode mostrar-se como uma construção da espécie humana, com implicações dessa compreensão para a Educação. Baseada na perspectiva fenomenológica de Martin Heidegger, assumo a linguagem como um “caminho que se faz”. Essa expressão tem a ver com a possibilidade de fazer uma experiência com a linguagem e deixar que ela se mostre, não reduzindo ou simplificando tal noção. Metodologicamente, além da forma fenomenológica, trabalho com cinco noções heideggerianas — linguagem como linguagem, compreensão, *dasein*, disposição e fenômeno — e duas noções foucaultianas — sujeito e investimento político dos corpos. Ambos os autores potencializam a ideia de não naturalização dos padrões, bem como, mostram como nossas subjetividades passaram a ser gerenciadas. Para elucidar esse pensamento, analiso os seguintes materiais: setenta e quatro Diários de Campo, que mostram as disposições dos sujeitos com autismo na/como linguagem, contextualizados a partir da Educação e um Conjunto de Movimentos, que envolve a interdiscursividade sobre os sujeitos com autismo nos aspectos biológicos, políticos, sociais, econômicos e ambientais. A partir da análise desses materiais foi possível inferir que há um esmaecimento da linguagem na sociedade ocidental em virtude do poder da comunicação que a racionalidade atual valoriza e também uma tradição de lógicas permanentes da linguagem operando sobre diferentes saberes que constroem, em rede, novas subjetividades. Portanto, o fenômeno sujeitos com autismo emerge devido às intervenções humanas realizadas no planeta. Essas intervenções se deram através da invenção dos saberes e das transformações que estes geraram nos recursos que possibilitam a vida. O avanço do entendimento do fenômeno sujeitos com autismo não depende de nenhuma cura, mas de mostrarmos que tais sujeitos são herdeiros da humanidade. As implicações dessa compreensão para a Educação configuram a responsabilidade de criar oportunidades que não estejam fundamentadas apenas na comparação entre os sujeitos e igualmente de ressignificar os sentidos tradicionalmente instituídos, além de não naturalizar a patologização dos sujeitos com autismo.

Palavras-chave: **Sujeitos com autismo. Linguagem. Estudo fenomenológico. Educação.**

ABSTRACT

The present study problematizes the recurring affirmation that subjects with autism are prejudiced or do not even have language. Indeed, I defend the thesis that subjects with autism can be understood, from language, as a phenomenon, and thus the phenomenon subjects with autism can show up to be a construction of the human species, with implications of this comprehension for the Education. Based on Martin Heidegger's phenomenological perspective, I take language as a "way that one does." This expression has to do with the possibility of having an experience with the language and let it show itself, not reducing or simplifying that notion. Methodologically, in addition to the phenomenological form, I work with five Heideggerian notions - language like language, comprehension, *dasein*, disposition and phenomenon - and two Foucaultian notions - subject and political investment of bodies. Both authors potentiate the idea of non-naturalization of patterns, as well as show how our subjectivities were managed. To elucidate this thought, I analyze the following materials: seventy-four Field Diaries, which show the dispositions of subjects with autism in/as language, contextualized from Education and a Set of Movements, which involves interdiscursivity about subjects with autism in biological, political, social, economic and environmental aspects. From the analysis of these materials, it is possible to infer that there is a fading of language in western society by virtue of the power of communication that the currently rationality values and also a tradition of permanent logics of language operating on different knowledge that constructs, in network, new subjectivities. Therefore, the phenomenon subjects with autism emerges due to human interventions performed on the planet. These interventions came about through the invention of the knowledge and transformations of the resources that make life possible. The advance of the understanding of the phenomenon subjects with autism does not depend on any cure, but of showing that such subjects are heirs of the humanity. The implications of this comprehension configure the responsibility of creating opportunities that are not based only on the comparison between the subjects, as well, as to re-significate the traditionally established senses, besides not naturalizing the pathologization of the subjects with autism.

Keywords: Subjects with autism. Language. Phenomenological study. Education.

RESUMEN

El presente estudio problematiza la afirmativa recurrente de que sujetos con autismo poseen perjuicios o aún no poseen lenguaje. En efecto, endoso la tesis de que los sujetos con autismo pueden ser comprendidos, a partir del lenguaje, como un fenómeno y, así, el fenómeno sujetos con autismo puede mostrarse como una construcción de la especie humana, con implicaciones de esa comprensión para la Educación. Basada en la perspectiva fenomenológica de Martin Heidegger, asumo el lenguaje como un "camino que se hace". Esta expresión tiene que ver con la posibilidad de hacer una experiencia con el lenguaje y dejar que se muestre, no reduciendo o simplificando tal noción. Metodológicamente, además de la forma fenomenológica, trabajo con cinco nociones heideggerianas - lenguaje como lenguaje, comprensión, *dasein*, disposición y fenómeno - y dos nociones foucaultianas - sujeto e inversión política de los cuerpos. Ambos autores potencian la idea de no naturalización de los patrones, así como, muestran cómo nuestras subjetividades pasaron a ser manejadas. Para dilucidar ese pensamiento, analice los siguientes materiales: setenta y cuatro Diarios de Campo, que muestran las disposiciones de los sujetos con autismo en la lengua, contextualizados a partir de la Educación y un Conjunto de Movimientos, que involucra la interdiscursividad sobre los sujetos con autismo en los aspectos biológicos, políticos, sociales, económicos y ambientales. A partir del análisis de esos materiales fue posible inferir que hay un desvanecimiento del lenguaje en la sociedad occidental en virtud del poder de la comunicación que la racionalidad actual valora y también una tradición de lógicas permanentes del lenguaje operando sobre diferentes saberes que construyen, en red, nuevas subjetividades. Por lo tanto, el fenómeno sujeto con autismo emerge debido a las intervenciones humanas realizadas en el planeta. Estas intervenciones se dieron a través de la invención de los saberes y de las transformaciones que éstos generaron en los recursos que posibilitan la vida. El avance del entendimiento del fenómeno sujeto con autismo no depende de ninguna cura, sino de mostrar que tales sujetos son herederos de la humanidad. Las implicaciones de esa comprensión para la Educación configuran la responsabilidad de crear oportunidades que no estén fundamentadas sólo en la comparación entre los sujetos y también de resignificar los sentidos tradicionalmente instituidos, además de no naturalizar la patologización de los sujetos con autismo.

Descripción: **Sujetos con autismo. Lenguaje. Estudio fenomenológico. Educación.**

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Distribuição temática do campo da PSICOLOGIA e suas ramificações	26
Gráfico 2 - Distribuição temática do campo da EDUCAÇÃO e suas ramificações.....	26
Gráfico 3 - Presença do autismo nas edições do DSM.....	116
Gráfico 4 - Presença dos termos autismo e autista em cada edição do manual.....	117
Gráfico 5 - Elementos poluentes relacionados ao autismo.....	164
Tabela 1 - Pressupostos fenomenológicos. Elaborado pela autora.....	47
Tabela 2 - Regiões cerebrais afetadas pelo autismo	151
Tabela 3 - Varreduras do genoma amplo do autismo.....	153
Tabela 4 - Comparação da linguagem no desenvolvimento normal e com autismo	171
Quadro 1 - Mudanças do DSM-IV para o DSM-5	136
Quadro 2 - Palavras que mais aparecem no Autism Spectrum Disorder do DSM-5.....	143

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	13
---------------------	-----------

PRIMEIRA PARTE

A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS COM AUTISMO COMO UM FENÔMENO CONSTRUÍDO A PARTIR DO ENTENDIMENTO DA LINGUAGEM

1 ABERTURA E COMPREENSÃO DA TESE	20
1.1 UM MODO DE TRATAR A TEMÁTICA: CONEXÕES, PERGUNTAS E EIXOS	20
1.2 DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	24
2 FENOMENOLOGIA DA LINGUAGEM – O FÊNOMENO DA METODOLOGIA..	31
2.1 NOÇÕES DO PENSAR	34
2.1.1 Potências de/entre heidegger e foucault na análise do fenômeno.....	42
2.1.2 As pré-ocupações da fenomenologia e heidegger - o estar-sendo, cuidado e linguagem	46
3 SUJEITOS COM AUTISMO E A HISTORICIDADE DA LINGUAGEM.....	56
3.1 LÓGICAS PERMANENTES DA LINGUAGEM.....	63
3.2 DESANTROPOMORFIZAÇÃO DA LINGUAGEM E AS DISPOSIÇÕES DOS SUJEITOS COM AUTISMO	71

SEGUNDA PARTE

A CONSTRUÇÃO DO FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO PELA ESPÉCIE HUMANA E AS IMPLICAÇÕES DESTA COMPREENSÃO PARA A EDUCAÇÃO

4 SUJEITOS COM AUTISMO E A HISTORICIDADE HUMANA.....	79
4.1 DAS PRÁTICAS MEDICINAIS	82
4.2 EMERGÊNCIA DA INFÂNCIA E O OLHAR MÉDICO NA CRIANÇA	94
4.3 NORMALIDADE E PATOLOGIAS NA INFÂNCIA: AUTISMO E SUAS PROVOCAÇÕES	103
5 LÓGICAS OPERANTES: RELAÇÕES ENTRE PSICOPATOLOGIA E AUTISMO	109
5.1 NOÇÕES GERAIS DE PSICOPATOLOGIA	111
5.2 DSM-5: A PONTA DO ICEBERG	115

5.2.1 DSM I – 1952. 132 páginas	117
5.2.2 DSM II – 1968. 134 páginas	120
5.2.3 DSM III – 1980. 494 páginas	124
5.2.4 DSM IV – 1994. 886 páginas	128
5.2.5 DSM-5 – 2013. 947 páginas	134
6 A INTERDISCURSIVIDADE DE SABERES E A CONSTRUÇÃO DO FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	145
6.1 ESTAR-SENDO SUJEITO-CORPO COM AUTISMO	147
6.2 CONDIÇÕES MUNDANAS E OS ACONTECIMENTOS POLÍTICOS: RELAÇÕES DE PODER-SER AUTISTA	159
6.3 AS IMPLICAÇÕES DO FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO PARA A EDUCAÇÃO	166
7 HERDEIROS DA HUMANIDADE: COMPREENSÕES DO FENÔMENO <i>SER</i> AUTISTA	177
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE A – Produções sobre autismo das áreas da psicologia e da educação no banco de dissertações e teses da capes no período de 2013 a 2016	195
APÊNDICE B – Distribuição de pesquisas sobre autismo por universidades brasileiras na educação e na psicologia, a partir do banco de dissertações e teses da capes no período de 2013 a 2016	206
ANEXO I – Lista de Aberturas da Tese	207

PRÓLOGO

Esta Tese nasce das inquietações de alguém que pensa haver no mundo um descompasso entre aquilo que fazemos e aquilo que desejamos fazer. Falar de mim na terceira pessoa (um exercício que fiz na dissertação de mestrado) sempre foi uma prática possível para compreender as minhas próprias ações. Embora me sinta mais confortável desta forma, reconheço que o que for escrito aqui são processos em que me encontro envolvida e, por isso, escreverei em primeira pessoa. Sendo assim, gostaria de mostrar algumas conexões que penso ser importante para chegar até esta Tese. Em minha infância, vivi um período povoado por experiências com sujeitos esquizofrênicas, na pequena cidade de Xaxim, estado de Santa Catarina. Pelo convívio com tais sujeitos, pude observar as relações que se estabeleciam no cotidiano, as decisões, as rotinas, as escolhas, as dúvidas. A partir disso, ao longo dos doze anos de Educação Básica em Escola Pública, minha percepção foi se acentuando e mobilizou alguns questionamentos, tais como: por que os sujeitos são tratados diferentemente? O que faz com que alguns sujeitos possam decidir por outros?

Com dezessete anos de idade, interessava-me pelas relações humanas que fugiam dos comportamentos padronizados da sociedade. Talvez, uma saída das intensas relações que uma cidade pequena proporciona. Nesse movimento, deparei-me com sujeitos muito diferentes daqueles que eu já conhecia. Com o passar de minhas experiências, os sujeitos com autismo surgiram como sujeitos de pesquisa no Magistério, pois, me chamavam atenção de uma forma diferenciada e por algum motivo me faziam querer estar próximo deles. Os movimentos, as falas, os silêncios em meio aos gritos e, principalmente, os olhares e a intensidade dos sentidos corporais provocavam inquietações em minha forma de *ser*¹. As peculiaridades desses seres humanos fizeram com que eu me indagasse e buscasse informações a respeito de quem eram esses sujeitos com autismo². A partir desse movimento, obtive uma ausência de conhecimento sobre os mesmos. Desde então, vejo os sujeitos com autismo como meu principal interesse de pesquisa.

Para iniciar esta Tese, cabem duas distinções importantes. A primeira, é que a palavra autismo será usada para designar os diferentes sujeitos que são reconhecidos no Transtorno do

¹ A expressão *ser* será usada em itálico para distinguir e ressaltar sua condição de verbo, de ação, de relação permanente com o mundo, característica do modo fenomenológico de análise e em contraposição a ideia de ser como substância, como algo a ser descoberto, atingido de forma ideal, característico de filosofias metafísicas.

² Treze anos atrás, momento em que eu cursava o Magistério, as informações sobre sujeitos com autismo ainda eram escassas, principalmente, em cidades pequenas.

Espectro Autista (TEA)³, o qual é denominado espectro por abranger uma variedade de sujeitos com diversas características. Para não reafirmar a denominação técnica do diagnóstico TEA e por acreditar que estou tratando de um dos modos de *ser* humano, farei uso da palavra autismo para me referir a qualquer sujeito reconhecido nesse lugar. A segunda distinção é que adotei a expressão “sujeitos com autismo” pautada no entendimento de sua origem latina *subjectu* que significa *ser* assujeitado, exposto a (PRUDÊNCIO, 2001). Portanto, assumo a expressão “sujeito” considerando que esta implica o entendimento de uma construção da espécie humana sobre o modo de *ser* (HEIDEGGER, 2005) sujeito com autismo.

Retomo minha jornada ao início de 2006, ano em que comecei meu curso de graduação. Esse fato fez com que eu buscasse horizontes ainda mais ligados ao meio acadêmico. Licenciada em Educação Física e com Especialização⁴ na mesma área, procurei por respostas e compreendi que linguagem e movimento não eram palavras que pudessem ser simplificadas ou reduzidas. Busquei diferentes formas de pensar, especialmente, na filosofia e no cinema e estas me levaram a um contínuo aprofundamento sobre a vida, focada nos sujeitos com autismo.

No ano de 2010, minha dissertação⁵ teve como foco a problematização da interação humana, questionando a usual referência de restrição e enigma aludida aos sujeitos com autismo. Restrita, devido à estigmatização de seus comportamentos e o entendimento da impossibilidade de suas formas de comunicação. Enigmática, em referência à dificuldade de compreensão desses sujeitos como *seres* humanos, em atenção as características peculiares que rompem com os padrões de normalidade (MAROCCO, 2012). A dissertação foi motivada, essencialmente, pela necessidade de ampliar os sentidos da interação, baseada em uma compreensão ampla de movimento e linguagem ligadas ao corpo e desenvolvidas na área da Educação Física e da Educação.

No final do mestrado, no ano de 2012, o trabalho como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas regulares no município de São Leopoldo, pertencentes à Rede Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e na Rede Municipal de Ensino de Gravataí, destacaram aberturas e situações a serem problematizadas. Alguns dos alunos da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

³ Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

⁴ Ambas realizadas na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, na cidade de Chapecó, estado de Santa Catarina, Brasil.

⁵ A realização do mestrado aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos e no Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE).

humano e altas habilidades/superdotação⁶) incluídos em escolas regulares, frequentavam pela primeira vez o espaço escolar, outros já pertenciam à tradição das escolas especiais e APAE⁷. A adversidade dessa experiência profissional estava circunscrita pela presença dos sujeitos com autismo, que por suas singularidades extravasavam aqueles ideais produzidos pela sociedade Moderna, isto é, a constituição de sujeitos obedientes, servís, respeitadores de valores morais e regras do coletivo.

A experiência do AEE ampliou-se por quase dois anos. Neste período, trabalhei, mediante formação pedagógica, com professores em mais de doze escolas⁸; atendi alunos com faixa etária de 6 a 17 anos na sala de aula regular e de recursos multifuncionais; orientei as famílias, servidores e corpo técnico das escolas. Tudo isso foi um exercício indispensável para as formulações desta Tese, pois, as indagações, os constrangimentos, as conquistas, as superações, as desistências, as descobertas, as fugas, os sabores e dissabores de ser professora no âmbito da Educação Especial, foram movimentos que me permitiram fazer uma leitura problematizadora do estar sendo professora na Contemporaneidade.

O início do doutorado, no ano de 2013, consistiu em uma nova oportunidade para continuar pesquisando e problematizando pensamentos, situações vivenciadas nas escolas e também de associar as experiências dos outros espaços de Educação formal e informal pelas quais eu já havia passado. Os modos de muitos professores em lidarem com os alunos, fortalecendo padrões e restringindo possibilidades, me fez contestar o que a linguagem⁹ significava naquele espaço e para aqueles sujeitos. Minha compreensão de linguagem como processo que envolve o sujeito se opunha à redução desta apenas como fala e escrita, por isso, naquele momento, eu tinha dificuldade em entender como os professores poderiam considerar alguns de seus alunos como sujeitos sem linguagem. Essa fala se apresentava de forma recorrente na escola e em eventos acadêmicos direcionados para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento Humano. Desta forma, sendo a linguagem a condição que permitia a construção dos conhecimentos do binômio professor-aluno, como seria então estabelecida a formação de um sujeito com autismo sem linguagem? Sob minhas observações, tal afirmação era concebida pela ausência da problematização do que é a linguagem, do que ela representa em nossa sociedade e do lugar ou dos lugares que a constituem.

⁶ Segundo a legislação vigente no Brasil.

⁷ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

⁸ Parte do trabalho do professor de AEE instituído pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica gerado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011).

⁹ Linguagem está sendo usada no singular não com o intuito de sinalizar um universal, mas de pensa-la como processo, como um caminho que deveras é plural.

A partir dessa narrativa, assumo que meu interesse de pesquisa se localiza na relação entre sujeitos com autismo, linguagem e Educação. Para explorar tais argumentos a organização desta Tese se dá através das seguintes perguntas gerais: **De que modo os sujeitos com autismo podem ser compreendidos, a partir da linguagem, como um fenômeno? Como pode o fenômeno sujeitos com autismo mostrar-se como uma construção da espécie humana e quais as implicações desta compreensão para a Educação?**

Para isso, utilizo uma perspectiva fenomenológica de análise fundamentada, principalmente, no filósofo alemão Martin Heidegger. Portanto, minha Tese é de que, primeiro, os sujeitos com autismo são um fenômeno e este pode ser entendido a partir da linguagem e, segundo, o fenômeno sujeitos com autismo é uma construção da espécie humana. A partir dessa problemática, apresento a Tese em duas partes contendo a seguinte estrutura:

1ª PARTE
PERGUNTA GERAL
De que modo os sujeitos com autismo podem ser compreendidos, a partir da linguagem, como um fenômeno?
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a linguagem como potência da perspectiva do fenômeno sujeitos com autismo. 2. Sinalizar possíveis lógicas que sustentam a existência dos sujeitos com autismo.
2ª PARTE
PERGUNTA GERAL
Como pode o fenômeno sujeitos com autismo, a partir da linguagem, mostrar-se como uma construção da espécie humana e quais as implicações desta compreensão para a Educação?
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Problematizar a interdiscursividade dos saberes e seus movimentos nos âmbitos biológicos, políticos, sociais, econômicos e ambientais. 2. Mostrar as implicações do fenômeno sujeitos com autismo como uma construção da espécie humana para a Educação.

A primeira parte da Tese tem o objetivo de mostrar de que modo os sujeitos com autismo podem ser compreendidos, a partir da linguagem, como um fenômeno. Nessa parte, a linguagem se mostra como uma potência para a compreensão dos sujeitos com autismo na perspectiva do

fenômeno. A percepção dessa condição da linguagem “desantropomorfizada¹⁰” surge com a análise fenomenológica das condições biológicas, políticas, sociais, econômicas e ambientais que envolvem os sujeitos com autismo e que, no que lhe concerne, produzem a possibilidade desses sujeitos como herdeiros da humanidade.

Para iniciar a Tese, na primeira parte há o “prólogo” e o primeiro capítulo denominado como “abertura e compreensão da tese”, esse capítulo situa os leitores sobre a operacionalidade da pesquisa e a criação de um lócus compreensivo. Em seguida, o segundo capítulo, “fenomenologia da linguagem — o fenômeno da metodologia”, supõe que a linguagem pode ser um processo, um caminho, como algo pertencente ao *ser vivo* e não exclusiva ao *ser humano*. O terceiro capítulo, “sujeitos com autismo e a historicidade da linguagem”, articula as disposições dos sujeitos com autismo para uma lógica não tradicional da linguagem.

A segunda parte da Tese tem o objetivo de mostrar como pode o fenômeno sujeitos com autismo mostrar-se uma construção da espécie humana e quais as implicações desta compreensão para a Educação. Para isso, o quarto capítulo “sujeitos com autismo e a historicidade humana” se constituiu a partir da interdiscursividade dos saberes e seus movimentos nos âmbitos do saber médico e da infância. Nessa direção, a escrita dá corpo ao entrelaçamento entre o saber médico, especialmente, psiquiátrico e a emergência da infância como acontecimentos da historicidade humana. O quinto capítulo tem o sentido de sinalizar as “lógicas operantes” que sustentam as psicopatologias e problematizar a construção do diagnóstico de autismo no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*¹¹. No capítulo cinco, “a construção dos sujeitos com autismo: implicações para a Educação”, mostro as diferentes áreas do saber e suas considerações atuais sobre os sujeitos com autismo. Com isso, concretizo a noção de fenômeno e trago a Educação como um saber fundamental para ampliar a compreensão sobre os sujeitos com autismo. Por fim, no capítulo seis, trago as considerações sobre a pesquisa afirmando a possibilidade dos sujeitos com autismo como uma

¹⁰ Noção Heideggeriana (2003) que busca o deslocamento do ser humano do centro da linguagem, como se somente ele fosse capaz de linguajar, para uma compreensão da linguagem como condição de todo *ser vivo*, sendo o *ser humano* apenas um dentre muitos. Embora Heidegger considere a linguagem como “morada do ser”, uma das frases mais repetidas sobre o seu pensar, ela não deve em hipótese alguma evocar a ideia de casa onde o ser mora, algo comum na sociedade ocidental por entendermos a moradia como um lugar que estabelece fronteira entre aquilo que materialmente é meu, por posse e capital, e o que é dos outros ou o que é coletivo. O filósofo desconstrói a ideia de linguagem como algo interior ou exterior ou, se quisermos, como algo em que o ser humano precisa ser inserido para ser. O *ser* já é, portanto, desantropomorfizar a linguagem tem a ver em entendê-la como morada no sentido de um caminho que exerço a partir da possibilidade de *ser* e isso inclui infinitas combinações de relações,

¹¹ Manual Diagnóstico e Estatísticos de Doenças Mentais.

construção da espécie humana, portanto, como herdeiros da humanidade e a Educação como um espaço importante de reconhecimento e problematização dessa condição.

Com efeito, é através das intervenções e da interdiscursividade dos saberes que desenvolverei a Tese do fenômeno sujeitos com autismo como uma construção da espécie humana. Portanto, assumo uma perspectiva de linguagem baseada na fenomenologia de Heidegger (2003) e inspirada pela minha formação em Educação Física. Considero essas prerrogativas como minhas primeiras conexões pessoais e profissionais envolvendo os sujeitos com autismo, o mundo de *ser* professora e a visão de vida que construí baseada em valorizar o existir dos diferentes sujeitos.

Antes de finalizar o prólogo, preciso ressaltar ainda que a organização aqui estruturada emerge a partir da inserção em duas linhas de pesquisas distintas durante meu doutorado. Na primeira linha de pesquisa, Políticas e Gestão de Processos Educacionais, permaneci três anos sob a orientação da professora Dra. Malvina do Amaral Dorneles¹² e, posteriormente, da professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi¹³. Já na segunda linha de pesquisa, Estudos Culturais em Educação, realizei o último ano de doutorado, concluindo minha Tese sob a orientação da professora Dra. Adriana da Silva Thoma¹⁴. Os grupos de pesquisa de cada orientadora foram fundamentais para a organização e aprofundamento dos estudos para a realização desta Tese. A estes grupos meu profundo agradecimento pelas oportunidades e acolhidas.

¹² Aposentada pela UFRGS no ano de 2015.

¹³ Me orientou durante o ano de abril de 2015 a abril de 2016.

¹⁴ Coordenadora do Grupo Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades (SINAIS).

PRIMEIRA PARTE

**A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS COM AUTISMO COMO UM FENÔMENO
CONSTRUÍDO A PARTIR DO ENTENDIMENTO DA LINGUAGEM**

1 ABERTURA E COMPREENSÃO DA TESE

1.1 UM MODO DE TRATAR A TEMÁTICA: CONEXÕES, PERGUNTAS E EIXOS

A Tese que apresentarei tem ligação direta com minha dissertação intitulada “Sujeitos com autismo em relações: Educação e modos de interação”. A dissertação foi baseada na problematização da presença dos sujeitos com autismo no contexto escolar, com isso, estabeleci a necessidade de compartilhar as ações pedagógicas desenvolvidas em tal espaço. Assim, produzi um enlace para compreender a Educação presente no cotidiano das vidas observadas, interpretando as possibilidades que existem quando agimos ou deixamos de agir pedagogicamente com os sujeitos (MAROCCO, 2012). O procedimento metodológico foi marcado pela imersão em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com o acompanhamento dos processos de inclusão de seis sujeitos (quatro crianças e dois adolescentes). Naquele período, de 2010 a 2012, fui subsidiada pelo Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), pela Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre e pelo corpo docente de ambas as escolas frequentadas. Desta forma, foi possível me aproximar das lógicas utilizadas em tais espaços para dar conta de sustentar a presença desses sujeitos no contexto escolar. Baseada na perspectiva fenomenológica, produzi quatro entrevistas semiestruturadas, duas delas com as professoras do AEE e outras duas com as responsáveis pelo setor de Educação Especial na Secretaria de Educação. Além disso, realizei cerca de cem encontros com crianças e adolescentes no contexto escolar que se desdobraram em setenta e quatro diários de campo em que estão descritas as experiências vivenciadas.

Os materiais, constituídos pelos diários de campo, resultaram em muitas possibilidades inexploradas em decorrência da complexidade que anunciam, por isso, para esta Tese, escolhi excertos desse material. Isto posto, destaco que os diários de campo terão a função de tencionar a complexidade de *ser* um sujeito com autismo e suas relações com a linguagem. Além disso, potencializam uma visível construção do fenômeno e das implicações para a área da Educação. Contudo, antes de avançar metodologicamente, gostaria de explorar um pouco mais sobre a composição dos diários de campo. É preciso dizer que há três leituras diferentes desse material, conforme apresento a seguir: 1ª) a leitura das observações enquanto eu estava em campo, portanto, eu e todo o entorno dos sujeitos com autismo compúnhamos as aberturas; 2ª) a leitura feita posteriormente às experiências, com a elaboração de núcleos conceituais, retratando aquilo que saltava aos sentidos como fenômeno e 3ª) a leitura dos dois movimentos anteriores e a

escolha de aberturas que dizem sobre as singularidades dos sujeitos com autismo e enfatizam suas linguagens. A terceira leitura inclui experiências do meu trabalho de conclusão de curso (2009) e experiências como professora do AEE (2011-2013), todas entendidas como material de análise. Ao todo, foram escolhidas 28 (vinte e oito) aberturas para dar conta de mostrar um pouco essas linguagens que venho anunciar. Por isso, escolho nomear os excertos escolhidos como “aberturas”, por, fenomenologicamente, mostrar as relações como acontecimentos dos modos de *ser*. Os diários, nesta Tese anunciados nas aberturas pela letra “D”, diferentes elementos se fazem presentes no contexto das observações e envolvem diferentes saberes — pedagógicos, médicos, sociais, culturais, políticos, biológicos e outros.

Nesse sentido, considero pertinente destacar uma das diferenças da fenomenologia sobre outras perspectivas, a saber: as descrições. Na fenomenologia, a descrição é entendida como uma análise, entendendo que todo olhar já é uma elaboração, uma compreensão, isto é, a própria observação já é uma análise. Não há algo neutro, nem mesmo uma análise implicada do pesquisador sobre a descrição, como se houvesse uma verdade a ser descoberta mediante sua análise, a exemplo do que acontece no Behaviorismo e em outras ciências positivistas. Assim, toda análise tem a ver com o desejo do pesquisador em explicar um fenômeno, contudo, o que ele quer explicar é a experiência de observar um determinado fenômeno (MATURANA, 1998). Em outras palavras, moldamos a realidade a partir do momento em que nos projetamos nela. Através de tal projeção, a realidade não é independente do observador, por isso, na perspectiva fenomenológica não existe uma separação neutra entre objeto e pesquisador, entre descrição e análise. A descrição das observações se caracteriza como uma primeira análise da pesquisa fenomenológica, sem ela não teríamos a devida abertura para o estudo dos fenômenos. Enfatizo que as maneiras de explicar essa relação são infinitas e todas podem ser entendidas como domínios legítimos da realidade, contudo, toda tentativa de descrever uma experiência coloca em jogo a projeção de um determinado discurso.

Diante das observações descritas nos diários de campo, destacados na dissertação, não faltaram possibilidades para mostrar que as interações aconteciam. A interação tão questionada por diferentes profissionais, foi uma leitura inevitável em meio às situações apresentadas. Uma racionalidade sensível ampliou as situações de interação e concebeu um modo de linguagem como ponto de tensionamento. Como exemplo, segue a descrição de uma abertura¹⁵ da dissertação (p.66-67):

¹⁵ Todos os nomes próprios utilizados nos momentos são fictícios. Neste momento Felícia é a monitora da turma e Plínio e Giulio são crianças com autismo que frequentam a mesma turma.

Felícia convidou Plínio para brincar com o jogo de lego, o mesmo que havia brincado anteriormente. Ele encaixou as peças com rodas e passeou pela sala de aula. Uma das crianças então disse: “Nossa! Olha que legal, olha o tamanho do trem dele...”. Plínio se aproximou do tapete das letras coloridas, mas desta vez a maioria das crianças estavam sentadas no tapete. Plínio parou, observou, e empurrando um colega tentou passar pelo tapete. A criança empurrada se enraiveceu e gritou com Plínio que por sua vez revidou pegando o trem e continuando a passar pelo tapete. Como o trem era muito comprido e o relevo do tapete atrapalhava, o trem se desmontou inúmeras vezes e Plínio o montou novamente todas as vezes que percebeu que o trem estava desmontado. Felícia disse a Plínio para que não batesse no colega, dizendo que ele poderia ter passado por outro lado. Plínio continuou a passear com o trem por mais algum tempo e depois o largou num canto da sala. A sala de aula de Plínio (que é mesma de Giulio) tem quatro mesas médias, uma bancada com prateleiras, muitos brinquedos e uma televisão. Tem, ainda, muitas janelas, uma casinha de brinquedo, na qual as crianças podem entrar, além de um tapete colorido com letras estampadas imitando um quebra-cabeça, um quadro negro em frente ao tapete, dois grandes armários embutidos na parede, dois computadores, e três portas, uma que orienta para a saída, uma que viabiliza o banheiro principal e outra porta que dá para uma sala de materiais. Havia em média cerca de doze crianças diariamente (a turma é maior, mas sempre há crianças que faltam), além de uma professora e uma estagiária. Percebe-se que é uma sala com grande espaço e muitos recursos.

A reflexão desse momento discorreu da seguinte forma:

O destaque à estrutura do espaço remete a se pensar sobre a passagem de Plínio pelo tapete onde estavam as crianças. Diante de tantos outros espaços que poderiam ser explorados por ele, sua escolha foi passar por onde as crianças estavam. Ao longo do tempo com Plínio e Giulio no JPM, Plínio fora anunciado como uma criança que realizava as atividades de seu modo e que, diferentemente de Giulio, não teria preferência por interações com contato físico. Uma questão se destaca diante desses acontecimentos: “Que tipo de interação não seria física?” O toque, da forma que for, talvez seja uma das formas mais complexas de dizer: “estou aqui!”. A forma do contato entre seres humanos é infinitamente variada, e mesmo que os gestos possam ser semelhantes, por exemplo, como um abraço, estes podem não significar a mesma coisa, mas estão repletos de sentidos e de sensações que se estabelecem nas relações. Por muitas vezes elimina-se possibilidades nas relações por presumir que os movimentos humanos possuam significados e modos à priori. Entende-se, portanto, que a atenção do ser humano não é capturada por algo, ela se estabelece. Nem o tapete, nem tão só as crianças, ou uma delas, nem o próprio movimento do trem, nenhum elemento sozinho poderia ter sido o motivo da decisão de Plínio em passar por aquele lugar e não por outro. Com isso pretende-se deixar como elemento visível a perspectiva de que um movimento qualquer não tem uma causa, um movimento está em um modo [...] (MAROCCO, 2012, p. 67).

As disposições compreendidas no exemplo trazido, potencializaram a ideia de que a interação poderia não ser percebida, pois o sujeito era considerado com prejuízo ou mesmo sem linguagem. Contudo, a interação estava presente no momento e não foi preciso anuncia-la. Assim, a partir dos diferentes destaques, o acontecer da linguagem parecia algo ainda mais distante do entendimento dos professores e outros envolvidos na vida dos sujeitos com autismo.

A complexidade da linguagem parecia ampliar-se a passos largos. Com essas e outras experiências que vivenciei, identifiquei a ideia de um sujeito sem linguagem como uma constante nas falas dos professores e de outros profissionais. Das razões que motivam esse pensamento e que trarei ao longo da Tese, destaco a influência dos saberes médicos sobre as práticas pedagógicas em instituições escolares e a afirmação da linguagem, principalmente, como uma capacidade cognitiva.

Pensar essas questões me fez perceber um “fenômeno” à vista, denominado, por mim, como o “fenômeno sujeitos com autismo”. Essa denominação emerge de uma rede de condições — biológicas, políticas, sociais, econômicas e ambientais, simultaneamente — e possibilita o fenômeno que tenho afirmado. A partir da Educação, assumo um olhar da linguagem como um caminho que se faz no trânsito entre diferentes saberes, evocando as aberturas vivenciadas nas diversas experiências com sujeitos com autismo.

As perguntas gerais e os objetivos específicos, apresentados anteriormente, serão desdobrados nos capítulos que seguem a Tese. Isso se dará a partir da análise de dois segmentos materiais: os Diários de Campo, que evidenciam as disposições dos sujeitos com autismo na/como linguagem contextualizados a partir da Educação e um Conjunto de Movimentos que envolvem os aspectos biológicos, políticos, sociais, econômicos e ambientais. Ambos os segmentos materiais tendem a aparecer em toda a Tese com o intuito de dar corpo ao objeto fenômeno sujeitos com autismo. Considero também que esses dois segmentos se influenciam mutuamente à medida que a linguagem aparece como uma estratégia usada para colocar em prática os objetivos e interesses de cada sociedade.

Essa estrutura de pesquisa anuncia a problematização das relações entre sujeitos com autismo e linguagem, além de questionar os sentidos tradicionalmente produzidos pela sociedade ocidental sobre o *ser* humano. Reafirmo que a sustentação que atravessa o fazer escrito, por assim dizer, é o modo fenomenológico como *sendo* a própria metodologia e a primeira forma de análise a ser considerada para a leitura. Tal forma constitui a Tese e designa o seguinte:

O termo fenomenologia tem, portanto, um sentido diferente das designações como teologia etc. Estas evocam os objetos de suas respectivas ciências, em seu conteúdo *qüididativo*¹⁶. O termo “fenomenologia” nem evoca o objeto de suas pesquisas nem caracteriza o seu conteúdo *qüididativo*. A palavra se refere exclusivamente ao *modo* como se de-monstra e se trata o que nesta ciência deve ser tratado. Ciência dos fenômenos significa: aprender os objetos de tal

¹⁶ Essência ou natureza real de algo.

maneira que se deve tratar tudo que está em discussão, numa de-monstração e procedimentos diretos (HEIDEGGER, 2005a, p. 65).

Cabe aqui, apresentar a noção mais importante a ser considerada sobre o modo fenomenológico heideggeriano: a linguagem como um “caminho que se faz”¹⁷ – um *ser-com*¹⁸ na mundanidade¹⁹ continuamente em transformação. O modo fenomenológico de tratar os sujeitos com autismo nesta Tese prevê que o fenômeno se constitua na fluidez da escrita e não em alguma parte específica como, por exemplo, um capítulo sobre análise dos dados. Mais uma vez ressalto que o modo pelo qual estou tratando a temática dos sujeitos com autismo, como um fenômeno, é que é fenomenológico.

A partir disso, apresento o fenômeno sujeitos com autismo como uma construção da espécie humana e sinalizo que estamos vivendo processos simultâneos, envolvendo a transformação do *ser* humano e suas formas de percepção do mundo. Deixo claro que este exercício de escrita é aberto às possibilidades e não supõe defender alguma verdade cristalizada sobre os sujeitos com autismo. Trato de mostrar como se constitui a ideia de fenômeno e como a percepção deste só é possível através da não naturalização e do estranhamento das generalizações. Não rejeito nenhum saber, contudo, procuro mostrar, a partir do protagonismo da Educação, algumas relações possíveis entre os saberes biológicos, políticos, sociais, econômicos e ambientais. Influenciados uns pelos outros, esses saberes criam uma rede e a possibilidade de um fenômeno. Em vista disso, espero abranger suficientemente os argumentos que podem auxiliar na imagem do fenômeno sujeitos com autismo e analisar de maneira coerente a historicidade que envolve a existência de tais sujeitos.

1.2 DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Para iniciar esta sessão, considero pertinente destacar meu entendimento acerca da Educação, que muitas vezes é reduzida ao espaço escolar, no entanto, tomo-a aqui de forma ampla, como responsável pelos diferentes processos de ensino-aprendizagem nos mais variados

¹⁷ Essa expressão tem a ver com a possibilidade de fazer uma experiência com a linguagem e “fazer” é entendido por Heidegger (2003) como algo que atravessa, sofre, recebe o que nos vem ao encontro, portanto, deixar que a linguagem se mostre como um caminho que se faz.

¹⁸ O hífen no uso para junção de algumas palavras é uma estratégia da escrita fenomenológica, especialmente na fenomenologia heideggeriana, para mostrar a indissociabilidade e potência de certos elementos.

¹⁹ O sufixo ‘*dade*’, de origem grega, tem a intenção de colocar em voga o movimento da vida no tempo, por isso, é um elemento recursivo dentro do pensamento fenomenológico, significando precisamente os modos de *ser*.

âmbitos sociais. Ainda é interessante ressaltar que esta Tese se encontra articulada à Educação na medida em que as verdades sobre os sujeitos com autismo passam a ser desnaturalizadas e estranhadas. Em outras palavras, isso significa ampliar o olhar para além da perspectiva biológica vigente, permitindo uma “razão sensível” (MAFFESOLI, 2008) que mostra as complexidades existentes. Assim, a Educação é uma área de saber que tem a possibilidade de articular diferentes conhecimentos e problematizar suas próprias práticas em relação aos sujeitos, por isso, esta Tese é produzida dentro de um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Desta maneira, me sinto capaz de criar e recriar ideias, de inventar novos sentidos aos corpos que chegam marcados de experiências e intencionalidades. Portanto, ainda que eu considere a Educação como uma estratégia de governo²⁰ dos sujeitos e entenda isso em um modo de governo²¹ do qual ela faz parte (VEIGA-NETO, 2015), endosso uma perspectiva de Educação holística e transdisciplinar. Para essa Educação é “[...] necessário focar, ao mesmo tempo, a qualidade de vida da realidade humana e sua harmonização com outras dimensões do Ser” (POZATTI, 2004, p. 217-218). Meu olhar é para exaltar a sensibilidade sobre os processos sociais-pedagógicos, além de mostrar nuances do *ser* sujeito com autismo.

Tendo em vista esse posicionamento, posso afirmar que a área da Educação tem aumentado sua produção científica sobre a temática dos sujeitos com autismo de forma significativa e plural. Acompanho com sistematicidade a produção das pesquisas acadêmicas sobre autismo em diferentes áreas nos últimos dezesseis anos e parece, conforme minhas leituras, que estamos iniciando um período de análises mais amplas envolvendo essa temática.

No Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estão disponíveis as produções dos anos de 2013 a 2016, portanto, este foi o recorte temporal do levantamento realizado. Com a palavra descritora “autismo” foram encontradas 305 teses e dissertações que se localizam em 95 distintos programas de pós-graduação²². As duas maiores concentrações de pesquisas estão, respectivamente, nas áreas da Psicologia²³ — com 93 produções (75 dissertações e 18 teses) — e da Educação²⁴ — com 62

²⁰ “A partir do grego *kubernan* (dirigir o leme, conduzir a embarcação ou, mais amplamente, guiar ou conduzir qualquer outra coisa), passando pela forma latina *gubernare*, o verbo *governar* é bastante antigo nas línguas latinas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Governo é usado, portanto, no sentido de conduzir.

²¹ É entendido como a manifestação do poder “entendido como uma ação sobre ações possíveis” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 6).

²² A distribuição das pesquisas por universidades se mostra no **Apêndice B**.

²³ Programas que derivam do campo da Psicologia como a Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e outros.

²⁴ Programas que derivam do campo da Educação como a Educação Física, Educação Especial e outros.

pesquisas (46 dissertações e 16 teses)²⁵. Para elucidar com mais clareza esse levantamento, apresento a seguir os gráficos representados na figura 1 e 2 que mostram a concentração temática dos campos da Psicologia e da Educação entre os anos de 2013 e 2016. O intuito é mostrar as temáticas exploradas acerca dos sujeitos com autismo pelas duas áreas que concentram o maior número de estudos no Brasil.



Gráfico 1 - Distribuição temática do campo da PSICOLOGIA e suas ramificações



Gráfico 2 - Distribuição temática do campo da EDUCAÇÃO e suas ramificações

²⁵ A distribuição das pesquisas está disposta no **Apêndice A**.

A concentração temática de ambas as áreas seguem certa tradição, isto é, as pesquisas tendem a se centrar nas relações do cotidiano, aquelas evocadas diretamente pela presença desses sujeitos nos diferentes espaços em que se encontram. As investigações da área da Educação consolidam essas tendências. As pesquisas do ensino superior permanecem em torno do contexto escolar e dos sujeitos da Educação Especial, como já apontado por Ferreira e Bueno (2011) em análise sobre as produções do Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial na Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), no período de 1991 a 2010. Encontramo-nos influenciados, principalmente, pela trajetória histórica da Educação Especial em marcar os sujeitos em sua condição (cegueira, surdez, deficiência física, intelectual, múltiplas e transtornos diversos, além de síndromes raras). As pesquisas são, fundamentalmente, pautadas nos sujeitos e suas “deficiências”, ligadas quase sempre ao universo escolar (ensino, práticas pedagógicas e processos inclusivos), como pode ser observado nos gráficos anteriores. Com isso, não estou retirando a importância de tais pesquisas e de seu contexto, mas destacando que o sujeito é algo para além da instituição escolar, é também um sujeito que se encontra entrelaçado a muitas outras dimensões.

Há alguns pesquisadores (CARAMICOLI, 2013; ALVES, 2014; FREITAS, 2015; VALTELLINA, 2015) que problematizam as práticas cotidianas, ampliando suas perspectivas de análise para teorizações — problematizações sobre as inúmeras condições em que estamos imersos. Considero que minha Tese está compreendida neste âmbito das teorizações (conforme o gráfico 2). Tais pesquisas procuram fazer uma “macroanálise” de condições diversas, que, a meu ver, convergem para a emergência e existência dos sujeitos com autismo na Contemporaneidade. Cabe ressaltar que compreendo a macroanálise no seu sentido etimológico, oriundo do vocábulo grego *makros* (grande) e *aná* (para cima) + *lýein* (soltar, afrouxar, decompor), significando um “afrouxamento ou uma decomposição” das microanálises que estão sendo realizadas. Portanto, nesta macroanálise pretendo mostrar os sujeitos com autismo, entendidos a partir da linguagem, como um fenômeno construído pela espécie humana e as implicações dessa compreensão para a Educação.

A seguir, apresento uma dissertação (da Psicologia) e três teses (da Educação), a partir do levantamento gerado, com as quais minha Tese se aproxima:

1) Na dissertação intitulada “Autismo: uma análise institucional do discurso dos tratamentos”, Caramicoli (2013) infere que os discursos de tratamentos para sujeitos com autismo devem ser mais flexíveis em relação às respostas que estes podem fornecer. A autora usou como metodologia a Análise Institucional do Discurso da pesquisadora Marlene Guirado. Entre aproximações e distinções dos discursos de analistas do comportamento e de

psicanalistas, a autora problematiza a antecipação realizada tanto por analistas do comportamento quanto por psicanalistas em função de suas técnicas e métodos de trabalho. A partir disso, ela aponta que “[...] a criança permanece sem lugar de enunciação” (CARAMICOLI, 2013, p. 8). Portanto, a autora defende que as respostas relacionadas aos tratamentos não devem ser definitivas quando direcionadas as crianças com autismo. Ela ainda considera adequado o emprego mínimo de conceituações para, assim, avançarmos no sentido clínico e atender as famílias e os sujeitos. As respostas não definitivas, o emprego mínimo de conceituações de classificação e a problematização dos saberes estão em sintonia com a perspectiva da pesquisa que realizo, valorizando outros modos de entendimento sobre os sujeitos com autismo.

2) Na tese “Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização”, Alves (2014) nos mostra um processo de construção dos sujeitos com autismo, que ocorre a partir do século XIX, quando há um movimento de separação dos sujeitos considerados loucos dos sãos na sociedade, até a dimensão da Educação Inclusiva na Contemporaneidade. Através das lentes dos Estudos Culturais, a autora cruza entrevistas de professores de sala de aula regular e dos professores do atendimento educacional especializado e afirma que a socialização dos sujeitos com autismo é a dimensão mais enfatizada pelos professores em sala de aula, por isso, os conteúdos teriam menos importância, já que esses sujeitos não fazem as tarefas como os demais. Nesse sentido, “[...] a aprendizagem de conteúdos escolares não é o foco da escola inclusiva, essa que se propõe trabalhar com alunos com autismo” (ALVES, 2014, p. 104). Essa tese vai ao encontro da minha pesquisa à medida que problematiza a escola como instituição que reproduz entendimentos determinados de linguagem e também, por isso, abre poucas possibilidades de ruptura em seu modelo para a sensibilidade de sujeitos com autismo.

3) Na tese “Corpo e percepções no espectro autista”, Freitas (2015) mostra as possibilidades de tencionar os padrões de normalidade e a corporeidade dos sujeitos com autismo, pois, segundo a autora:

O mundo “normal” é assim adjetivado porque prevê um eixo de normalidade, um padrão esperado, inclusive de expressividade dos corpos. Na Educação, o aluno que não se enraíza no padrão escolar sob as exigências contemporâneas de rendimento acadêmico prioritário em determinadas áreas (de potencial “sucesso” na sociedade letrada e capitalista) e sob um tempo e idade “certos” enfrenta preconceitos e pode ter abortado seu principal idioma expressivo (FREITAS, 2015, p. 141).

A tese referida explora a perspectiva fenomenológica do corpo próprio²⁶ como um elemento fundamental nos modos de perceber o espectro autista, repercutindo na qualidade das interações e das relações. A pesquisadora traz outros autores que produzem sobre a temática, no sentido de visibilizar as possibilidades do modo de ser autista, além de também trazer algumas vozes autistas para o movimento de análise. O resultado foi uma análise ampla e qualificada das diferenças qualitativas que compõe o quadro dos sujeitos com autismo. A diversidade de sujeitos com autismo pode revelar não uma doença ou um distúrbio, mas uma diferença de *ser* e estar no mundo. Nessa lógica, com um referencial plural e repleta de indagações, Freitas (2015) considera o sujeito como um modo de *ser* singular, fundamentada na ideia de corpo-próprio que transcende enquadramentos. Essa perspectiva também é ressaltada em minha Tese, que ao referir-se aos sujeitos com autismo como um fenômeno construído pela espécie humana, trata de ir além do discurso vigente “biologicista” e, portanto, não compreende o sujeito com autismo como um sujeito doente.

4) Por fim, a tese “*Tipi umani particolarmente strani: La sindrome di Asperger come oggetto culturale*”²⁷, de autoria de Valtellina (2015), problematiza os modos que envolvem as relações dos sujeitos com autismo. O autor mostra a Síndrome de Asperger, pertencente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), como um objeto de construção cultural e sugere o término do uso da nomenclatura Síndrome de Asperger como uma categoria diagnóstica. Dessa forma, o autor procura preservar os sentidos do autismo, seus diferentes modos e mundos, evocando a história da humanidade para validar a fragmentação de sua análise que pensa a Síndrome de Asperger como uma construção cultural. Esse modo aproxima-se do meu estudo na direção da construção humana em relação ao autismo, no entanto, meu foco é no autismo em uma perspectiva mais ampla, não apenas em uma das síndromes do espectro considerado pelo saber médico. A tendência, portanto, é que a profundidade da minha Tese seja horizontal (por considerar a produção de inúmeros saberes), além de vertical (por mergulhar nos saberes da Educação e Filosofia para repensar os padrões sobre os sujeitos com autismo e a linguagem).

Nessa breve apresentação das pesquisas, considero que os diferentes aportes teóricos problematizam e potencializam a compreensão dos sujeitos com autismo. Através de caminhos discrepantes, os pontos de tensionamento se aproximam pela perspectiva da não naturalização dos padrões. O estranhamento destes e a desconfiança daquilo que parece ser natural é um

²⁶ Corpo-próprio, para a autora, está fundamentado na fenomenologia de Merleau-Ponty. Ver mais em *Fenomenologia da Percepção* (1999).

²⁷ *Tipos humanos particularmente estranhos: a Síndrome de Asperger como objeto cultural*. Livre tradução.

exercício que marca a abertura das disposições teórico-metodológicas em esgarçar aquilo que está sob análise. É assim que me aproximo de tais pesquisas, já que as mesmas ampliam o olhar sobre a determinação unicamente biológica do autismo. Os trabalhos citados não desconsideram os conhecimentos produzidos pelo saber médico, pelo contrário, fazem deles uma espécie de “trampolim” para saltar em uma direção e produção próprias. Compartilho com esse movimento e outras pesquisas, além das citadas, estarão no transcorrer do meu estudo para fundamentar os argumentos expostos.

Com os traços de pesquisa delimitados de acordo com o modo fenomenológico, o próximo capítulo traz o entendimento de linguagem utilizado por mim, além de explorar os sentidos tradicionalmente construídos sobre sujeitos com autismo em torno da linguagem. Para mergulhar nesse universo, apresento um conto do biólogo e escritor Mia Couto, que introduz o segundo capítulo da Tese e me auxilia no exercício de pensar a complexidade do que pode *ser* a linguagem e os modos dos sujeitos com autismo.

2 FENOMENOLOGIA DA LINGUAGEM – O FÊNOMENO DA METODOLOGIA

A Menina Sem Palavra por Mia Couto (2013)

A menina não palavreava. Nenhuma vogal lhe saía, seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. Era uma língua só dela, um dialeto pessoal e intransmissível? Por muito que se aplicassem, os pais não conseguiam entender a percepção da menina. Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma. Não é que fosse muda. Falava em língua que nem há nesta atual humanidade. Havia quem pensasse que ela cantasse. Que se diga, sua voz era bela de encantar. Mesmo sem entender nada as pessoas ficavam presas na entonação. E era tão tocante que havia sempre quem chorasse.

Seu pai muito lhe dedicava afeição e aflição. Uma noite lhe apertou as mãozinhas e implorou, certo que falava sozinho:

– *Fala comigo, filha!*

Os olhos dele deslizaram. A menina beijou a lágrima. Gostoseou aquela água salgada e disse:

– *Mar...*

O pai espantou-se de boca e orelha. Ela falara? Deu um pulo e sacudiu os ombros da filha. *Vês, tu falas, ela fala, ela fala!* Gritava para que se ouvisse. Disse mar, ela disse mar, repetia o pai pelos aposentos. Acorreram os familiares e se debruçaram sobre ela. Mas mais nenhum som entendível se anunciou.

O pai não se conformou. Pensou e repensou e elaborou um plano. Levou a filha para onde havia mar e mar depois do mar. Se havia sido a única palavra que ela articulara em toda a sua vida seria, então, no mar que se descortinaria a razão da inabilidade.

A menina chegou àquela azulação e seu peito se definiu. Sentou-se na areia, joelhos interferindo na paisagem. E lágrimas interferindo nos joelhos. O mundo que ela pretendia infinito era, afinal, pequeno? Ali ficou simulando pedra, sem som nem tom. O pai pedia que ela voltasse, era preciso regressarem, o mar subia em ameaça.

– *Venha, minha filha!*

Mas a miúda estava tão imóvel que nem se dizia parada. Parecia a águia que nem sobe nem desce: simplesmente, se perde do chão. Toda a terra entre no olho da águia. E a retina da ave se converte no mais vasto céu. O pai se admirava, feito tonto: por que razão minha filha me faz recordar a águia?

– *Vamos, filha! Caso senão as ondas nos vão engolir.*

O pai rodopiava em seu redor, se culpando do estado da menina. Dançou, cantou, pulou. Tudo para a distrair. Depois, decidiu as vias do facto: meteu mãos nas axilas dela e puxou-a. Mas peso tão toneloso jamais se viu. A miúda ganhara raiz, afloração de rocha?

Desistido e cansado, se sentou ao lado dela. Quem sabe cala, quem não sabe fica calado? O mar enchia a noite de silêncios, as ondas pareciam já se enrolar no peito assustado do homem. Foi quando lhe ocorreu: sua filha só podia ser salva por uma história! E logo ali lhe inventou uma, assim:

Era uma vez uma menina que pediu ao pai que fosse apanhar a lua para ela. O pai meteu-se num barco e remou para longe. Quando chegou à dobra do horizonte pôs-se em bicos de sonhos para alcançar as alturas. Segurou o astro com as duas mãos, com mil cuidados. O planeta era leve como uma bala.

Quando ele puxou para arrancar aquele fruto do céu se escutou um rebentamundo. A lua se cintilhou em mil estrelinhações. O mar se encrispou, o barco se afundou, engolido num abismo. A praia se cobriu de prata, flocos de luar cobriram o areal. A menina se pôs a andar ao contrário de todas as direções, para lá e para além, recolhendo os pedaços lunares. Olhou o horizonte e chamou:

– *Pai!*

Então, se abriu uma fenda funda, a ferida de nascença da própria terra. Dos lábios dessa cicatriz se derramava sangue. A água sangrava? O sangue se aguava? E foi assim. Essa foi uma vez.

Chegado a este ponto, o pai perdeu voz e se calou. A história tinha perdido fio e meada dentro da sua cabeça. Ou seria o frio da água já cobrindo os pés dele, as pernas de sua filha? E ele, em desespero:

– *Agora, é que nunca.*

A menina, nesse repente, se ergueu e avançou por dentro das ondas. O pai a seguiu, temeroso. Viu a filha apontar o mar. Então ele vislumbrou, em toda extensão do oceano, uma fenda profunda. O

pai se espantou com aquela inesperada fratura, espelho fantástico da história que ele acabara de inventar. Um medo fundo lhe estranhou as entranhas. Seria naquele abismo que eles ambos se escoariam?

– *Filha, venha para trás. Se atrase, filha, por favor...*

Ao invés de recuar a menina se adentrou mais no mar. Depois, parou e passou a mão pela água. A ferida líquida se fechou, instantânea. E o mar se refez, um. A menina voltou atrás, pegou na mão do pai e o conduziu de rumo a casa. No cimo, a lua se recompunha.

– *Viu, pai? Eu acabei a sua história!*

E os dois, iluminados, se extinguíram no quarto de onde nunca haviam saído.

Distante de qualquer análise de escrita ou mesmo de fala em relação ao conto, a sensação que tenho é que essa “menina sem palavra” poderia *ser* um sujeito com autismo. Ao ler esse conto, foi inevitável reviver as inúmeras experiências que tive com tais sujeitos. Nesse conto, o pai sem rumo com as poucas palavras ditas pela menina através de uma língua muito particular indicavam uma linguagem não reduzida à língua oral. O estar-junto carregou permanentemente a possibilidade da linguagem que, por vezes, trouxe ao pai a angústia de não saber exatamente o que dizer e nem como agir com a filha. Pela angústia, o pai demonstrou uma compreensão da linguagem sobre si e sobre sua filha, individual e também coletivamente. A existência da relação criou a complexa possibilidade de entender a si e ao outro.

Nesta Tese, a linguagem não pode ser pensada somente como sinônimo de uma elaboração linguística. Há uma distância considerável da linguagem em relação à comunicação, à palavra, à fala, à escrita e à leitura, pois, estes são movimentos que envolvem distintos processos biológicos e sociais. Na sociedade ocidental costumamos nos comunicar mediante padrões orais e escritos, criamos possibilidades de leituras sobre a linguagem de cada *ser vivo* e, eventualmente, de tempos em tempos, inovamos com linguagens construídas a partir de nossas intervenções. No entanto, a noção de linguagem aqui retratada é vista de forma ontológica e, por isso, mostra uma reflexão a respeito do *ser* de modo abrangente, para potencializar possíveis e múltiplas formas de existências. Nessa perspectiva, “Não podemos mais considerar a linguagem segundo as representações de energia, atividade, trabalho, força de espírito, visão de mundo, expressão, pelos quais assumimos a linguagem como um caso particular de algo universal” (HEIDEGGER, 2003, p. 199).

Dito isso, adentro na noção de linguagem que quero aprofundar fenomenologicamente: “a linguagem como linguagem para a linguagem” (HEIDEGGER, 2003). Essa é uma das expressões complexas da noção de linguagem heideggeriana que pretendo elucidar. Então, para Heidegger, como funciona esse esquema das três linguagens? Funciona simultaneamente, pois, são formas distintas e indissociáveis. Vou tentar esclarecer: ao perguntar-se “como a linguagem vigora como linguagem” (HEIDEGGER, 2003, p. 8), Heidegger responde inicialmente que a

“linguagem fala”. Com isso, o filósofo está pensando em como a linguagem aparece como ela mesma (que pode ser através do *ser* humano, mas que não é exclusividade deste). Então, “o que a linguagem fala?”. Com essa pergunta, Heidegger abre a possibilidade de pensar em uma versão não óbvia da linguagem, ao mesmo tempo, em uma versão que não está oculta. Não se trata de descobrir nada, trata-se apenas de reconhecer um processo que faz parte da vida dos seres vivos. O autor quer trazer uma versão da linguagem na qual se possa deslocar a ideia de que ela pertence exclusivamente ao *ser* humano. Por isso, o filósofo “desantropomorfiza” (CASANOVA, 2002) a linguagem, ou seja, torna-a algo que não é apenas do humano, torna-a um caminho de tudo aquilo que é vivo. Assim, Heidegger quer vê-la como um caminho que se faz permanentemente, como uma “morada do *ser*” (HEIDEGGER, 2003). Para o autor, a linguagem não é determinada nem determinante, ela é um caminho que não existe *a priori*, mas que se constitui a medida em que vivemos.

Tendo em vista os sujeitos com autismo, tentarei apreciar esse caminho, me aproximando de uma análise a partir dessa noção de linguagem. Ressalto que, embora Heidegger tenha um modo muito particular de escrita e suas palavras pareçam de difícil entendimento, é preciso deixar fluir e tentar liberar o pensamento de eventuais padrões, pois, esse movimento faz parte de um conjunto de elementos que tendem a mostrar o fenômeno. O exercício desse filósofo e o que também tento realizar é entender como certos modos de *ser* no mundo, neste caso, os modos de *ser* dos sujeitos com autismo, se constitui como um fenômeno.

A partir de Heidegger, apresento cinco noções que usarei para construir, principalmente, a primeira parte da minha Tese “A compreensão dos sujeitos com autismo como um fenômeno construído a partir do entendimento da linguagem”. A segunda parte, “A construção do fenômeno sujeitos com autismo pela espécie humana e as implicações desta compreensão para a Educação”, está direcionada a uma produção sobre os sujeitos com autismo, a qual Heidegger predomina menos. Ainda assim, construo relações a partir de Heidegger que entendo serem fundamentais em Foucault, autor destacado na segunda parte. Mesmo com o auxílio de Foucault, a Tese permanece fenomenológica, pois, ele é pensando como uma fonte de importantes enunciados. As noções que serão trabalhadas no texto, especialmente, da linguagem em Heidegger, me auxiliam no desenvolvimento geral da Tese que os sujeitos com autismo devem ser entendidos como um fenômeno e que tal fenômeno é uma construção da espécie humana.

2.1 NOÇÕES DO PENSAR

A primeira e indispensável noção, que conduz toda a Tese, é a *linguagem como linguagem*. Para Heidegger (2003), a linguagem, amplamente pensada, diz respeito a um caminho a percorrer, um caminho que se faz e, por isso, para entendê-la é preciso colocá-la em relação às demais noções. Para reconhecer a linguagem como um caminho que se faz será preciso considerar uma tríade de linguagens (a linguagem como linguagem para a linguagem) e não apenas a palavra, como também o vocábulo para além dela. Digo isso, pois, não é incomum tratarmos a língua, a comunicação e a linguagem como sinônimos. Na abordagem que utilizo, isso seria considerado um equívoco que diz respeito ao formato da racionalidade ocidental contemporânea, a qual valida um sujeito pela capacidade de consumir informações. Neste estudo, não trato a linguagem como palavra, penso a palavra como apenas mais um dos muitos elementos que se constituem na linguagem.

Como já foi dito anteriormente, a linguagem não é exclusiva do *ser* humano, no entanto, ela fala do sujeito. No *ser* humano, a aproximação da linguagem com a palavra aparece em certos momentos não muito frequentes. Sobre isso, há a seguinte indagação:

Mas onde a linguagem como linguagem vem à palavra? Raramente, lá onde não encontramos a palavra certa para dizer o que nos concerne, o que nos provoca, oprime ou entusiasma. Nesse momento, ficamos sem dizer o que queríamos dizer e assim, sem nos darmos bem conta, a própria linguagem nos toca, muito de longe, por instantes e fugidamente, com o seu vigor (HEIDEGGER, 2003, p. 123).

Estabelecer o que há para além da palavra não é tarefa fácil, pois, não seria exagero afirmar que a sociedade ocidental é uma sociedade eminentemente de palavras, de uma racionalidade específica. Mas, afinal, tudo que é dito é dito apenas por palavras?

A noção de linguagem que quero trabalhar em relação aos sujeitos com autismo tem a ver com a pergunta acima. Trata-se de explicitar outras formas de dizer através do *duo* “linguagem como linguagem”, porém, para entender esse *duo*, é preciso acompanhar a compreensão da tríade: a linguagem como linguagem para a linguagem (esquema original do pensamento de Heidegger). Nesta forma é que a linguagem se faz como um caminho. Então, a que se referem as duas primeiras linguagens que enfatizo serem a noção mais importante desta Tese? Tomemos a seguinte expressão de Heidegger: “linguagem (o vigor da linguagem) como linguagem (saga do dizer) para a linguagem (para a palavra verbalizada) (HEIDEGGER, 2003, p. 210)”. A primeira linguagem tem a ver com o vigor de existir, com a vitalidade de uma

predominância das sensações, dos sentidos, da percepção, das emoções, do corpo; a segunda, anuncia a saga do dizer, aquilo que não é palavra, que está em processo e que já pertence ao modo e à potência de ser humano, aquilo que pode ser dito e; finalmente, há uma terceira linguagem que emerge na palavra verbalizada, uma invenção humana que manifesta um meio de comunicação. Apenas a terceira linguagem se refere a palavra verbalizada.

Para esta Tese, utilizo as duas primeiras linguagens — linguagem como linguagem — por compreender que os sujeitos com autismo apresentam, respectivamente, um vigor e uma saga do dizer ou um processo daquilo que pode ser dito, diferenciado do que, geralmente, acontece com os sujeitos ditos “normais”. As palavras, ou a terceira linguagem, também podem ser diferenciadas em sujeitos com autismo, mas escolho as duas primeiras linguagens devido à marginalização e à patologização que esses sujeitos/corpos sofrem em seus cotidianos. Assim, endosso que a linguagem é uma dimensão existencial e não apenas uma capacidade cognitiva, portanto, pensar e agir não são coisas diferentes, mente e corpo não se separam, tais dualidades não cabem na fenomenologia.

Para Heidegger, o pensar não se separa originariamente do agir – ele age enquanto se exerce como pensar. Nesse sentido, o pensamento não se transmuda em ação por causa do efeito que pode resultar de sua aplicação. O pensar é um agir em sentido especialmente elevado, não estando separado da ação por nenhum abismo a ser recoberto ou transposto pelas formas diversas de aplicação ou emprego (GIACCOIA JUNIOR, 2013, p. 11).

Na perspectiva de linguagem que trago é necessário entender o corpo para além do biológico. Assim, podem ser construídas aberturas para pensar de outro modo os sujeitos com autismo. Admito que não é fácil lidar com essa perspectiva de linguagem, como um caminho que se faz e considerar o vigor e a saga do dizer, pois há um predomínio das lógicas tradicionais que ligam a linguagem diretamente àquilo que é expresso pelo sujeito. Esta última, é uma concepção tradicional que estabelece a ideia da construção “interior” do sujeito como algo a ser colocada para fora, devendo fazer sentido e estar em um padrão de normalidade que acaba por representar um tipo de estrutura mental do sujeito. Nessa abordagem, que predomina na sociedade ocidental, o corpo tem aquela antiga função de máquina-objeto, permeada pela visão clássica metafísica da separação entre mente e corpo.

A fenomenologia, de maneira geral, rejeita essa separação e traz em seu âmago o princípio de que um sujeito constrói e é construído, podendo se reconhecer neste complexo processo. O biólogo Humberto Maturana nomeou esse processo de *autopoiese*, um exercício de construir-se e *ser* construído (a nível celular) possível a partir de uma fenomenologia biológica.

Essa relação, entre a teoria da *Biologia do Conhecer* (MATURANA; VARELA, 1998) e o autismo, já foi desenvolvida por mim como um entrelaçamento possível para a reinterpretação do autismo (MAROCCO, 2010). Influenciada por tais escolhas e, agora, principalmente, por Heidegger, entendo que a linguagem não faz parte de um interior ou de um exterior, ela diz respeito àquilo que se faz nas relações, na própria existência, como um caminho permanentemente construído — uma experiência que vivemos. Para elucidar essa ideia, trago uma abertura²⁸ com um sujeito com autismo aspirando algo próximo desse pensar:

ABERTURA 1 – Cabide. Vega²⁹ - D³⁰10: Neste dia, eu já estava dentro da piscina quando Vega chegou com seu pai. Como de costume, ele levou-a ao vestiário para se trocar. Eu estava com vontade de interagir com Vega e provocar algum avanço em sua aprendizagem, embora não soubesse exatamente como. Não é possível prever como agir com ela. Sei que não posso fazer algumas coisas como, por exemplo, tocá-la sem que antes ela demonstre de alguma maneira que quer isso. Eu brincava com outros alunos com síndrome de down quando ela saiu do vestiário e veio à piscina. Chovia nesse dia e o barulho da chuva no telhado deixou-a eufórica, pelo som e porque havia tido contato com a água na rua antes de entrar no ginásio. Essa euforia parecia passar por cada milímetro do corpo de Vega, cada riso e espasmo facial que ela tinha movia-lhe com mais força para a água. Seus quinze anos pareciam valer cada segundo quando ela estava na água. Seu pai a segurou até que eu me aproximasse da beirada e ela, delicadamente, desceu os degraus que dão acesso a maior profundidade da piscina. No último degrau ela se jogou para os meus braços e a encaixei com força, como um paletó em um cabide. É assim que ela se sente segura comigo, pois, embora goste muito da água fica sempre com os pés no chão da piscina. Até agora ela nunca tirou os dois pés do chão, ao mesmo tempo. Vega dava curtos gritos e parecia ter tremores de ansiedade a cada pequena onda de água que tocava seu corpo. Sua euforia revertia-se em sorrisos incontroláveis e próximos do meu rosto. Assim, ela me dizia claramente que de alguma maneira estava se sentindo bem, sem dizer nenhuma palavra. Dava um passo após o outro e segurava o flutuador no formato de “macarrão” ora com um braço, ora com o outro. Sempre com apoio ela se locomovia. Desloquei-me a sua frente e substitui meu braço pela outra ponta do macarrão, ela deu vários gritos e não saiu do lugar. Senti que era hora de voltar e dar-lhe meu braço novamente. Ela havia aumentado os tremores. Soltamos o flutuador e agarrada em meu braço direito, me desloquei com ela de uma beirada a outra da piscina. Então, na metade do trajeto sem querer pisei em um dos pés de Vega, que imediatamente elevou seu joelho o mais alto que pode, dando uma gargalhada e fazendo com que os outros alunos olhassem para ela. Pisei no outro pé dela, agora propositalmente, e pela primeira vez ela ficou sem encostar os dois pés no fundo da piscina. Vi ali, através dessa brincadeira ao acaso, a possibilidade de leva-la à posição horizontal. O olhar de Vega quando estava na posição horizontal era algo muito forte, tomada pelas sensações e por uma nova percepção, assim como a primeira vez quando se salta de paraquedas ou se anda de bicicleta sem rodas de apoio. Era a sensação estarecedora de uma primeira vez. Os sons que ela emitia não eram palavras, mas diziam da importância da situação que ali acontecera.

²⁸ A lista de aberturas está disponível no **Anexo I** deste trabalho.

²⁹ Na abertura do diário (ano 2008) Vega é uma menina de quinze anos com autismo.

³⁰ A letra D refere-se a diário, como já mencionado anteriormente.

Esse momento mostra a ausência de palavras e, ao mesmo tempo, o vigor da linguagem e a saga de algo a ser dito pela presença. Vega trouxe consigo o vigor, a força, a potência e a saga do dizer, de algo que podia ser dito como um trabalho possível em cada interação que tínhamos. Sua linguagem (vigor) como linguagem (saga do dizer) fazia parte de algo que, mesmo se ela pudesse falar, faltariam palavras para explicar o que ela sentia ou o que havia acontecido, pois, a linguagem não se resume às palavras. Assim como Vega, é possível experienciar situações que nos faltam palavras e que ainda assim mostram a linguagem como linguagem, a qual construímos sendo-no-mundo. Portanto, somos construídos e nos construímos através de uma série de acontecimentos e elementos, dentre eles, as palavras, mas somos algo para além delas. Essas situações em que as palavras nos faltam, podem ser observadas de forma usual no universo plural e imprevisível das artes, que intenta através das pinturas e das danças, uma aproximação que, mesmo sem o uso de palavras, continuam a fazer todo sentido. As chamadas “válvulas de escape” que muitos artistas demonstram, aproximam-se da perspectiva da linguagem como linguagem, pois, dizem do vigor de algo não traduzível em palavras e que é dito. Nesse reduto do vigor e da saga do dizer, entendo que os sujeitos com autismo tenham uma forma de ser distinta e potente do que, costumeiramente, se considera “normal”. Poderia seguir com alguns exemplos da linguagem como linguagem, mas como já mencionei, a linguagem como linguagem é um caminho que se faz e entrelaça-se com outras noções. Então, agora, sigo explorando o que se une à linguagem como linguagem para, mais à frente, potencializar os modos de *ser* dos sujeitos com autismo.

A segunda noção que trago para a Tese é a *compreensão* como um modo de percepção primária do estar-sendo. Nesse modo, as explicações são apenas uma possibilidade e não uma consequência inevitável. Por isso, a compreensão fenomenológica significa um “*ser, projetando-se num poder-ser*” (HEIDEGGER, 2005b, p. 132). Neste texto, a palavra compreensão terá o mesmo sentido que Heidegger utilizou em sua fenomenologia, isto é, ela não trata de um conhecimento determinado, como uma explicação ou uma conceitualização, muito menos de uma apreensão temática, mas sim daquilo que se constitui a partir do estar-sendo, portanto, em múltiplas possibilidades de ver. Para potencializar o que é a compreensão, segue um importante momento:

ABERTURA 2 - Árvore. Adriana³¹ - D3: No parque/pracinha da escola, Adriana vai para a roda com a colega que sempre a acompanha com mais quatro colegas. Aos poucos as crianças saem

³¹ Adriana é uma criança com autismo de seis anos de idade.

da roda e Adriana permanece ali com sua colega. Adriana decide trocar da roda para o balanço e sua colega vai junto. Volta novamente, senta-se, estende um de seus braços e com o outro se segura na roda, girando devagar. Troca para o balanço e faz o mesmo que na roda, estende mais uma vez o braço e desliza a outra mão pela corrente, segurando-se. Volta na roda, agora para permanecer por um tempo. Outras duas colegas sentam-se com ela na roda, são quatro meninas na turma toda. Elas falam pouco ou quase-nada, assim é entre elas, elas e os meninos da turma que são maioria e elas e a professora. De todos os alunos essa dupla é a que fica mais tempo juntas. Os meninos se organizam, discute, montam, desmontam, correm a maior parte do tempo. Adriana olha para o movimento deles às vezes. Na roda ela olha para cima várias vezes. Não havia percebido, mas há uma árvore que ao balançar com o vento atrai o olhar de Adriana. O céu azul e o sol brilhando nas folhas parecem potencializar a percepção de Adriana. Agora sozinha na roda, um vento mais intenso passa por ela. Seus cabelos levantam-se com o vento, ela abre os dois braços com a roda girando lentamente, fecha os olhos e permanece assim até o vento diminuir a intensidade e então ela volta sua cabeça para a árvore. A professora então interrompe as atividades, organizando as crianças para voltarem para a sala.

Na compreensão os modos de ver o mundo se desdobram na experiência de cada sujeito, que pode mostrar de que modo sua linguagem fala, como Vega o fez na situação anterior e como Adriana demonstrou acima. Vega teve a compreensão da situação, pois, ao estar ali pode estabelecer relações, pode fazer sua linguagem como linguagem aparecer e comunicar-se comigo. Assim, também o fez Adriana, explorando os brinquedos com a fluidez da compreensão do espaço em que estava, apreciando os elementos naturais como o vento, as árvores e os movimentos que ela descobriu.

Nesse sentido, a compreensão não é um resultado de interpretações, ela é uma possibilidade inerente a presença do sujeito que se abre para ver, é uma abertura. Acerca disso, um exemplo, dado por Merleau-Ponty (1999), ilustra de maneira adequada o que é a compreensão na perspectiva fenomenológica, a saber: ao entrar em uma sala, em um auditório e dirigir-se ao púlpito para proferir uma fala o que acontece conosco? Não identificamos os feixes de luz atravessando as janelas e entrando em nossas retinas, sequer contamos quantas cadeiras estão postas, não identificamos que tipo de madeira compõe o púlpito, também não contamos quantos metros temos que caminhar da porta até o púlpito e assim por diante. Ao entrarmos na sala temos a compreensão e o corpo³² lê essas informações simultaneamente sem fragmentá-las, nos dando a possibilidade de *ser*-em um espaço sem estranhá-lo toda vez que o presenciamos. No entanto, os saberes contemporâneos costumam fragmentar os acontecimentos

³² Outro precursor da fenomenologia posterior a Heidegger, o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty explorou vastamente muitas noções heideggerianas e husserlianas não aprofundadas pelos filósofos. Em sua tese a Fenomenologia da Percepção trouxe à tona o funcionamento da percepção humana cotidiana e como interagimos com o mundo. Fiz esse exercício em minha dissertação pensando os sujeitos com autismo, assim como outros pesquisadores têm feito (FREITAS, 2015).

para algum fim específico, geralmente para o estudo de algo, buscando explicar o funcionamento particular de algumas experiências. Em síntese, a linguagem como linguagem (vigor e a saga do dizer) e a compreensão andam juntas à medida que a linguagem como linguagem se dá nos momentos de compreensão. O exemplo dessa relação entre linguagem como linguagem e compreensão está também no conto que foi possível ler no início deste capítulo.

O modo pelo qual o sujeito reconhece sua compreensão se dá a partir da terceira noção que gostaria de trazer para a Tese: o *Dasein*. A consideração de Heidegger sobre o *Dasein* perpassa todo o seu pensar e diz sobre como o autor considera o *ser-no-mundo*. *Da-sein* traduzido no espanhol como “*ser-aí*” e em algumas traduções do alemão para o português descrito como “*pre-sença*”, quer dizer que *somos-no-mundo*, nada para além dele. É o *Dasein* que estabelece a compreensão e que se encontra na linguagem como linguagem. É esse *ser-aí* no mundo, um *ser-com* os outros e as coisas que cria visões de um tempo particular. Por isso, Heidegger explora a metafísica da subjetividade para dizer, a partir da noção de “temporalidade” (HEIDEGGER, 2005b), que o *ser* é sempre marcado no tempo, ele *é* no tempo. Em minha Tese, o *Dasein*, *ser-aí*, é pensado como um sujeito com autismo. No decorrer do capítulo, trarei o *Dasein* detalhadamente, no entanto, ressalto que recorro nomear o *Dasein* como sujeito em função da própria Tese que defendo, ora mostrando o fenômeno e as potencialidades de *ser-no-mundo* com autismo, ora mostrando que esse fenômeno é construído pelos *seres* humanos que assujeitam esse modo de *ser* e tornam-no sujeito no mundo. Tal relação já foi sinalizada nas primeiras páginas deste estudo. Para se aproximar dessa noção, mostro a seguinte abertura:

ABERTURA 3 - Foguete. Giulio³³ - D15: Giulio mexia nos brinquedos e achou uma pequena seringa num formato de “foguete”. Colocou-a na mesa onde estavam os demais brinquedos e segurando a seringa com uma das mãos cantou: “Quatro, três, dois, um... ffffxiiiiiu!”. Depois de cantar e expressar um ruído semelhante à decolagem de um foguete, Giulio realizou movimentos ondulatórios com os braços, uma mão conduzia o foguete, e a outra deslizava no ar. Em seguida Giulio deixou a seringa-foguete de lado e pegou outros brinquedos. Ficou sem nada nas mãos por certo tempo. Giulio estava na frente do espelho e cantou sussurrando: “Guete, guete...!”, mais uma vez realizando movimentos ondulatórios, mas agora ele mesmo parecia uma onda e olhava seus próprios movimentos no espelho.

Giulio mostrou a *disposição* ou a “*dis-posição*”, sendo esta a quarta noção que gostaria de apresentar. As disposições do *Dasein*, do *ser-aí*, do sujeito com autismo, têm a ver com as

³³ Giulio é uma criança com autismo com seis anos de idade.

aberturas existenciais que se movimentam na linguagem como linguagem (no vigor e saga do dizer). Tais disposições constituem um jogo, o qual anuncia a posição ocupada por um sujeito, ou seja, as disposições, aberturas existenciais do sujeito, podem ser lidas a partir das posições que o sujeito ocupa no mundo. Em outras palavras, a *dis-posição*, diz da posição ocupada por um sujeito, que podem ser múltiplas em certos momentos, podendo desvelar algo velado, no qual “o verdadeiro não é verdade” (HEIDEGGER, 2013, p. 9). Esse desvelamento não é totalitário como na perspectiva platonista, pois, não há nada no fundo das aparências³⁴. O desvelar pertence a um primeiro início, àquilo que parece aflorar, mas que precisa estar em relação com o mundo para dizer algo a respeito do *Dasein*, neste caso, do sujeito com autismo. Assim, o desvelamento não mostra um outro em relação ao sujeito, ele apenas inicia algo que está conectado às suas disposições, como demonstro abaixo:

ABERTURA 4 - Dúvidas. Adriana - D1: As ações das crianças criam brincadeiras que constroem seu próprio universo infantil. Algumas criam mais do que outras. A presença das crianças é ouvida e percebida pela professora e pelos colegas. Adriana troca de brinquedos com menos frequência do que as demais crianças. Sorri a maior parte do tempo. Ela aparece com a companhia constante de uma colega que demonstra uma espécie de cuidado com a mesma. Muitas atividades acontecem no parque onde a recreação predomina como atividade. Adriana tem ficado por cerca de duas horas na escola (13:30 às 15:30). Em conversa com a professora do AEE, algumas perguntas e informações surgem: “você percebeu alguma interação dela com as crianças? Ela teve alguma crise?”. Além disso, foi comentado de uma preocupação com o irmão de Adriana que está no jardim A. Sobre este menino foi dito que ele é estranho e apresenta traços “suspeitos” de autismo. Nessa conversa com a profissional do AEE, aparece a importância do significado do gesto das crianças. O que carrega um gesto de uma criança chutar outra e de Adriana fazer isso? Nesse sentido, o mesmo acontece com os gritos: por que o gritar das demais crianças é repreendido diferentemente de Adriana quando também o faz?

O comportamento diferenciado da professora com a aluna Adriana mostra uma compreensão de si como sujeito e, portanto, demonstra algumas de suas disposições no mundo. Neste caso, a professora mostra, através de seus questionamentos, que ocupa um lugar pautado pelo saber médico, embora esteja em um espaço escolar e com pouca relação com a aluna. Essa situação acontece com todos nós, todos mostramos algumas disposições para com o mundo a partir de lugares que ocupamos e que nos são atribuídos.

Tais disposições, pelo maneira que acontecem, podem afirmar que o modo que o sujeito se mostra produz um *fenômeno*, quinta e última noção heideggeriana que gostaria de tratar. Movendo-se num terreno antes da relação sujeito-objeto (STEIN, 1973), Heidegger baseia sua

³⁴ Ver mais em Maffesoli (2005).

concepção de fenômeno da palavra grega *phainómenon*, derivado do verbo *phainesthai* que significa o que se revela, o que se mostra. Com efeito, o fenômeno pode ter dois significados distintos que se complementam. O primeiro, é o ente que está na luz ou que pode ser trazido a ela a partir de diversas formas e de acordo com o modo de acesso. O segundo sentido, é que o ente pode parecer aquilo que não é e designar apenas uma aparência. Sendo assim, o primeiro significado fundamenta o segundo, ou seja, um sujeito pode ser trazido a luz por aparentar aquilo que ele não é, pelo menos não como totalidade. Para entender um sujeito é preciso entender as suas relações, é preciso considerar que o *ser* é sempre um *ser-em* relações.

Heidegger realiza essa distinção para ir até a sua concepção fenomenológica de fenômeno, mas antes articula tal concepção ao significado de *lógos*³⁵entendido, dentre muitas possibilidades, como o discurso, aquele que deixa e faz ver. Para isso, o filósofo afirma que o “O fundamento ontológico-existencial da linguagem é o discurso” (HEIDEGGER, 2005a, p. 219). A partir da possibilidade de fazer ver o *lógos* (discurso) é atribuído socialmente um caráter positivo ou negativo de verdade. Por isso, a noção da palavra grega *alétheia* (verdade) é fundamental para a concepção do fenômeno, pois, o discurso como verdade não se estabelece como tal, ele é apenas um início, um modo de fazer ver o sujeito. Inúmeras são as possibilidades de verdades³⁶. Sob esse tripé (*phainómenon*, *lógos* e *alétheia*) Heidegger lança sua concepção de fenômeno, constituindo o entendimento de *ser* e da fenomenologia em uma perspectiva metodológica singular.

O ser não é fenômeno. A fenomenologia procurará transformá-lo em fenômeno no sentido fenomenológico, como aquilo que se oculta no que se manifesta, e contudo, constitui o fundamento de tudo o que assim se manifesta. O método deve adequar-se, portanto, ao modo de manifestação do ser, deve ser o caminho para recolocar a questão do sentido do ser (STEIN, 1973, p. 69).

A concepção de fenômeno, portanto, não pode ser retratada em um momento ou em um fato isolado, mas no conjunto desses acontecimentos e nas relações que permitem os momentos e fatos se darem como tal. Recolocando a questão do *ser*, neste caso, de *ser* um sujeito com

³⁵ “A história do significado atribuído a *logos* e as interpretações múltiplas e arbitrarias da filosofia mascaram de tal maneira o sentido de discurso, que *logos* passa a ser interpretado como razão, juízo, conceito, definição, razão suficiente ou relação. Enunciação e juízo eram o significado fundamental de *logos*. Isto ocorreu, sem dúvida, devido às variações semânticas porque passaram os diversos termos com que *logos* foi traduzido. A passagem do grego para o latim e deste para as línguas nacionais terminou obstruindo profundamente o acesso às dimensões originárias das palavras primitivas” (STEIN, 1973, p. 65).

³⁶ Ver mais em Heidegger (2007).

autismo em uma complexidade singular, é que entendo servir a fenomenologia. Assim, é possível pensar no conjunto dos acontecimentos, ao menos em parte deles, portanto, o que estou fazendo em minha Tese é voltar para o sentido atribuído ao sujeito com autismo, apresentando os elementos que convergem para a construção do fenômeno em um exercício contínuo e, ao mesmo tempo, parcial, passível de embates e debates. Nesse sentido, destaco que no próximo subcapítulo farei o arriscado exercício de aproximar algumas noções foucaultianas àquelas anteriormente mencionadas de Heidegger. Entendo que ambos os autores convergem sobre a ideia da desconstrução do ser humano pautado em condições fixas e propriedades atribuídas sem um reconhecimento do próprio sujeito. Desta maneira, encontro a oportunidade de aprofundar e discutir o fenômeno que estou sugerindo.

2.1.1 Potências de/entre Heidegger e Foucault na análise do fenômeno

O filósofo francês Michel Foucault foi profundamente influenciado pela filosofia de Martin Heidegger, bem como, pelo pensamento de Friedrich Nietzsche. Foucault (2012) relembrou essa relação de maneira contundente, afirmando que:

Heidegger sempre foi para mim o filósofo essencial. [...] Todo meu futuro filosófico foi determinado por minha leitura de Heidegger. [...] Meu conhecimento de Nietzsche é bem melhor do que o que tenho de Heidegger; entretanto, foram estas as minhas duas experiências fundamentais. É provável que se eu não tivesse lido Heidegger eu não teria lido Nietzsche. Tinha tentado ler Nietzsche nos anos cinqüenta, mas Nietzsche sozinho não me dizia nada! Ao passo que Nietzsche e Heidegger, este foi o choque filosófico! Mas nunca escrevi nada sobre Heidegger e, sobre Nietzsche, escrevi apenas um pequeno texto; no entanto, estes são os dois autores que eu mais li. Creio que é importante ter um pequeno número de autores com os quais pensamos, com os quais trabalhamos, mas sobre os quais não escrevemos (FOUCAULT, 2012, p. 703).

Embora Foucault não faça muitas referências escritas sobre Heidegger, o autor inspira-se no pensamento do filósofo alemão. Portanto, é comum que os leitores de ambos os filósofos entendam que há conexões potentes entre seus pensamentos, ainda que eles apresentem maneiras e objetivos distintos. Ouso afirmar, a partir de meu conhecimento maior em Heidegger do que em Foucault, que ambas as filosofias trabalham na mesma direção, problematizando um solo comum, olhando para elementos distintos e fazendo suas pesquisas de modo singular. No Brasil e no mundo, estudiosos (FIGUEIREDO, 1995; DREYFUS, 2008; DUARTE, 2002, 2006) têm se dedicado a explorar relações entre os autores ao invés de separar e/ou mesmo reduzi-los às supostas categorizações.

A ligação mais profunda que observo entre Heidegger e Foucault é o questionamento radical da concepção moderna da subjetividade, que rejeita as verdades naturalizadas pelo *ser* humano. A partir dessa crítica radical, os autores exploram elementos que se aproximam e se distanciam: Heidegger movido à questão do *ser* e Foucault voltado para os modos como se constituem os sujeitos.

Penso que a figura heideggeriana do homem considerado como ser vivo cuja existência depende do investimento tecnicamente planejado para a produção de novos seres vivos, destinados a cumprir o papel de uma uniformização do mundo, tem sua contrapartida complementar nas análises foucaultianas que mostram como foi que o homem moderno tornou-se o foco do agenciamento de poderes e saberes que o constituíram como sujeito assujeitado (DUARTE, 2006, p. 104).

Para isso, Foucault realizou uma analítica sobre as instituições e os discursos. No entanto, tenho ciência de que “Heidegger não se ocupou com a análise de práticas institucionais e discursos científicos, assim como Foucault não procedeu a uma detalhada desmontagem dos pressupostos metafísicos de nossa atual compreensão da subjetividade” (DUARTE, 2002, p. 3).

Essa diferença entre Heidegger e Foucault é algo que demarca e potencializa a possibilidade de discutir o fenômeno sujeitos com autismo à medida que ambas as filosofias, do *Dasein* em Heidegger ao sujeito em Foucault, mostram como tivemos nossa subjetividade transformada e gerenciada. A meu ver, então, coloca-se necessária uma articulação das filosofias desses autores, ao menos em algumas noções, para mostrar o fenômeno sujeitos com autismo como uma construção da espécie humana. Assim, em Foucault as duas noções que me parecem mais produtivas para dar conta de pensar o *Dasein* em Heidegger — “Esse ente que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu *ser* a possibilidade de questionar” (HEIDEGGER, 2005a, p.33) — são: o *sujeito* e o *investimento político dos corpos*.

Metodologicamente, apresentei cinco noções da filosofia de Heidegger que são centrais para minha Tese, sendo elas: *linguagem como linguagem, compreensão, dasein, disposição e fenômeno*. Agora, articulo tais noções às duas outras noções foucaultianas, que parecem intimamente ligadas ao pensamento heideggeriano e ao tensionamento da temática dos sujeitos com autismo na Contemporaneidade.

A primeira noção de Foucault diz respeito ao sujeito. Foucault lidou de maneira distinta com essa noção no decorrer de sua vida intelectual. No domínio arqueológico, o sujeito era aquele objetivado por determinados saberes, possível de ser visto, por exemplo, em criações como “A História da Loucura” e as “As palavras e as coisas”. No domínio genealógico, o sujeito

era aquele que se produzia por práticas de divisão e exclusão aparecendo, por exemplo, em obras como “O Poder Psiquiátrico” ou “Os Anormais”. Finalmente, no domínio da ética é possível entender que o ser humano tornou-se sujeito de si em função das técnicas ou práticas estabelecidas na sociedade, podendo ser lido em composições como “A Hermenêutica do Sujeito” e “O Governo de Si e dos Outros”.

Vê-se logo que em Foucault é melhor tratar “das” noções de sujeito e não “da” noção, entretanto, não abordarei cada noção, mas sim o que há em comum entre elas, ou seja, o que somos não pode ser definido por características ou propriedades, pois, estas são sempre e apenas modos de *ser*. O que considero comum nas noções de sujeito em Foucault, é visto claramente ao longo das obras de Heidegger ao tratar dos modos e da própria noção de *ser*. O *ser* é sempre o *ser* de um ente. Assim, o todo dos entes pode tornar-se, em suas diversas regiões, campo para se liberar e se definir determinados setores de objetos “[...] história, espaço, natureza, vida, presença, linguagem, podem transforma-se em temas e objetos de investigação científica” (HEIDEGGER, 2005, p. 35). Escapando de qualquer conceito ideário ou substancializado de *ser* humano, Heidegger perguntou-se por “quem somos” ao invés de “o que somos”, como tradicionalmente a concepção moderna de sociedade o fez. Com isso, ele desencadeou uma profunda analítica de como nos constituímos através de um deslocamento no conhecimento produzido acerca da subjetividade do *ser* humano. Segundo Duarte (2006), em relação a esse deslocamento da subjetividade, é importante ressaltar que: “*Subjectum* é a tradução latina de *hipokeímenon*, aquilo que subjaz, o subjacente que reúne tudo previamente sobre si, e Heidegger observa que, antes da modernidade, *subjectum* e *hipokeímenon* não estavam vinculados ao homem ou ao eu” (DUARTE, 2006, p. 100). Esse deslocamento tornou o sujeito um objeto de representação manipulado pelo próprio sujeito. Uma manipulação que Foucault mostrou acontecer a partir dos saberes, instituições e técnicas inventadas pelos *seres* humanos, criando as condições de possibilidades para a disseminação de regimes de verdade e para o gerenciamento da vida.

Nessa perspectiva, entendo fazer sentido uma segunda noção foucaultiana articulada a Heidegger, a saber: *o investimento político dos corpos* (REVEL, 2005). Foucault retratou o Biopoder — o poder sobre a vida — através de duas lógicas operacionais: o poder anátomo-político que opera no nível do indivíduo e as biopolíticas que operam no nível da população ou espécie (FOUCAULT, 1988). “A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces [...] caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo” (FOUCAULT, 2010, p. 152). Tal

investimento se constitui a partir de uma rede de poder que viabiliza as distintas políticas operarem sobre os sujeitos.

O investimento político dos corpos, pelas duas faces do Biopoder, está voltado para os desempenhos dos corpos (utilidade-docilidade) e os controles reguladores dos processos da espécie humana (especificante-biológico) (FOUCAULT, 1988). “O que se produz por meio da atuação específica do biopoder não é mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas é a própria gestão produtiva da vida do corpo social (DUARTE, 2006, p. 112)”. É nesse sentido que podemos entender que os corpos são alvo e objeto de poder e também são uma possibilidade de resistência (REVEL, 2005). Do mesmo modo, penso que uma rede de poder viabiliza, modela e gerencia o fenômeno sujeitos com autismo, pois, é através do investimento político dos corpos que uma produção de saberes e seus respectivos regimes de verdades enquadram tais sujeitos. Assim, dentro de determinados padrões identificam um sujeito que rompe com a normalidade vigente. A seguir, algumas nuances desse investimento político dos corpos.

ABERTURA 5 - Inverdades. Emmanuel³⁷ - D4/5: De modo geral, as professoras, principalmente, Cléo (professora da turma) e Tina (estagiária de apoio) me perguntam questões das mais diversas naturezas relacionadas à Emmanuel. Diariamente são relatadas situações com ele e, a partir disso, da dificuldade de pensar em atividades que possam favorece-lo dentro de sala de aula. Converso com a mãe de Emmanuel e ela me pergunta como ele está em sala de aula e se sou professora, então eu explico sobre as questões de linguagem e interação que venho me dedicando a investigar. Falamos sobre os olhares clínico e pedagógico. Nesse viés, ela me relata sobre o dia em que o psiquiatra deu o diagnóstico dizendo o seguinte: “Emmanuel? Bem! Ele não vai falar, não vai olhar nos olhos e, provavelmente, não vai se comunicar de nenhuma forma”. Espanto-me com a objetividade do profissional e a mãe me relata que, com seu marido, nunca mais apareceu no consultório do referido psiquiatra. Na mesma manhã, as crianças vão para o momento do “conto” na biblioteca, momento de leitura e escuta. São duas turmas que se misturam. Os alunos se acomodam sentados no chão e ouvem os contos. Emmanuel é uma das crianças que está em silêncio ouvindo. Ele fica próximo de uma colega, alisa e cheira o cabelo dela. Olha para os espaços da sala da biblioteca, fala com um tom de voz ameno e faz carinho na colega, dessa forma ele fica até o fim do conto que dura cerca de 40 minutos.

A criança descrita pelo médico se assemelha com esta que foi ouvir os contos e interagiu com a colega? A meu ver, elas poderiam ser entendidas como duas crianças distintas entre si, mas é o mesmo sujeito em regimes de verdades diferentes. Um saber médico e outro pedagógico. Entendo que essa rede de poder, na qual diferentes saberes se inscrevem compondo redes discursivas compõe um cenário complexo na qual é possível ângulos de compreensão distintos sobre um mesmo sujeito. Contudo, por questões históricas, o saber médico registra

³⁷ É uma criança com autismo de sete anos de idade.

importantes documentos como, por exemplo, o atual DSM-5, que, dentre muitos diagnósticos, delimita o autismo através do saber científico. Esse manual contém centenas de diagnósticos fundamentados na observação de eventos cotidianos. Com base nisso, lugares específicos são criados para encaixar os sujeitos, estes que são convocados a aceitar características e propriedades que lhe são atribuídas (objetos de desconstrução tanto de Heidegger quanto de Foucault). O DSM-5 diz respeito a observação do saber médico-psiquiátrico e é uma das atuais estratégias para definir um enquadramento que permite gerenciar a vida dos sujeitos nomeados com autismo.

O gerenciamento produtivo da vida tem acontecido de forma cada vez mais refinada. Esse movimento segue com a invenção de novas subjetividades e estas indicam disposições que tem a ver com o lugar, com o espaço que esses sujeitos ocupam em um mundo inventado. Um lugar que é produzido por uma interpelação discursiva sobre os sujeitos. Com isso, minha ideia de sujeito encontra-se entre as considerações de Heidegger e Foucault à medida que endosso a Tese dos sujeitos com autismo, compreendidos a partir da linguagem, como um fenômeno construído pela espécie humana. Nesse cenário, reconheço, predominantemente, a perspectiva da patologização pautada pelo saber médico. Essa situação de enquadramento me fez voltar a questão do sentido do *ser* sujeito com autismo. Para isso, pensei ser fundamental refletir sobre as disposições e a compreensão dos sujeitos com autismo, sobre como o sujeito é *Dasein*, um *ser-aí* que existe e é linguagem. Portanto, trato a linguagem como algo que não pode ser simplificada, nem idealizada - priorizando o cognitivo em detrimento do corpo.

Com a devida cautela, exploro tais elementos na Tese com o interesse em estranhar o que foi posto como verdade sobre os sujeitos com autismo em diferentes áreas do saber. Pretendo mostrar as nuances que tornaram possível o aparecimento desses sujeitos na Contemporaneidade. Anunciada as noções que pretendo desenvolver e uma articulação inicial entre Heidegger e Foucault, passo a mostrar um pouco mais sobre a perspectiva metodológica e a especificidade do pensamento de Heidegger que marcam a produção desta Tese.

2.1.2 As pré-ocupações da fenomenologia e Heidegger - O estar-sendo, cuidado e linguagem

Em que universo o pensamento de Heidegger esteve imerso?

A partir das minhas leituras, eis aqui um quadro, um anúncio dos pressupostos metodológicos que constituem a fenomenologia e sob os quais o pensamento de Heidegger se desenvolveu:

Pressupostos Fenomenológicos	Se opõe ao naturalismo à medida que reconhece estruturas essenciais naquilo que somos;
	Rejeita enfaticamente lidar com a experiência como se esta fosse um tipo de introspecção;
	Recusa a experiência do corpo como um objeto a vive-la;
	Não compreende experiências de ou sobre um objeto, pois, embora um objeto apareça para nós, jamais é uma experiência em si;
	Rejeita a noção de totalidade de uma experiência;
	Contesta o sujeito como figura central no conteúdo das experiências;
	Renuncia a experiência como algo universal, pois, toda experiência tem um mundo e neste há inúmeras possibilidades de dar-se conta da experiência;
	A consciência na fenomenologia não é sobre ou do próprio sujeito, mas sempre sobre fenômenos;
	O fenômeno é sempre algo que emerge em função da convergência de vários fatores, tantos quantos puderem se entrelaçar;
	As descrições fenomenológicas já mostram o se analisa, pois, não há uma interpretação sobre uma descrição, a descrição já é uma compreensão.

Tabela 1 - Pressupostos fenomenológicos. Elaborado pela autora a partir da experiência com os vários livros presentes nesta Tese.

A fenomenologia está precisamente ocupada com os modos pelos quais as coisas aparecem ou se manifestam para nós, com a forma e a estrutura da manifestação (CERBONE, 2013). Uma afirmação guia da fenomenologia é que a estrutura de manifestação, de intencionalidade, não é arbitrária nem idiossincrática; ao contrário, existe uma estrutura essencial, mas esta não diz respeito ao que quer os fundamentos causais da experiência.

A palavra “fenomenologia” significa “o estudo dos fenômenos”, onde a noção de um fenômeno e a noção de experiência, de um modo geral, coincidem. Portanto, prestar atenção à experiência em vez de àquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos (CERBONE, 2013, p. 13).

O pensar fenomenológico sinaliza o tempo como uma dimensão na qual o *ser* “é”, portanto, a fenomenologia é uma compreensão de mundo que potencializa a fruição dos

acontecimentos e o fenômeno do presente. É uma forma de entender as relações, uma obra que permite um mostrar-se original e ao mesmo tempo uma não-fragmentação do tempo.

Essa forma de pensar, em que Martin Heidegger esteve inserido, o tornou um dos filósofos mais importantes do século XX. Orientado por Edmund Husserl, matemático e filósofo precursor da fenomenologia, Heidegger foi professor na Universidade de Freiburg, Alemanha. Nesta, assumiu a cátedra de seu orientador e desenvolveu sua própria fenomenologia. Dentre tantas influências e amizades de Heidegger, vale destacar os últimos anos de vida e sua amizade com Medard Boss. Foi uma das amizades mais relevantes em termos da continuidade de seu pensamento. Boss foi um importante professor que ensinou na clínica universitária psiquiátrica de Zurique-Suíça, lugar antes ocupado por Carl Gustav Jung. Boss estudou com seus alunos, colegas médicos e terapeutas, o livro *Ser e Tempo* de Heidegger e organizou um novo pensar clínico. A partir desses estudos, houve o convite para Heidegger participar dos famosos Seminários de Zollikon, um laço inicial que tornou a amizade de ambos permanente até a morte do filósofo. Nos seminários, realizados entre 1959 e 1969, Boss desenvolveu uma abordagem psicoterapêutica conhecida por *Daseinsanalyse*³⁸ — análise do *Dasein*. Esse foi, talvez, um dos únicos momentos no qual Heidegger (2001) se dedicou a pensar sua filosofia relacionada a uma área clínica.

Nas obras finais, Heidegger descentralizou a questão do *ser* do próprio *ser* e enfatizou ainda mais a ideia do fenômeno. Na obra “Contribuições à Filosofia, o Acontecimento Apropriativo”, o autor parece trazer o fenômeno como uma forma de apropriação do *ser* e de sua própria existência, portanto, como um acontecimento com sentido temporal em si mesmo (CASANOVA, 2002). Com esse pensamento, um cenário intrigante fortaleceu as possibilidades de pensar a existência dos sujeitos, algo que na Modernidade não era colocado em ênfase.

Desse modo, pensar o humano em sua essência, entende Heidegger, não se dá, primordialmente, pelo viés de um saber natural teórico com o intuito de controlar as faculdades ou capacidades humanas, mas, antes, por um caminhar arriscado na borda de um abismo, porque um tal pensar nunca se desvencilha do perigoso fardo que a essência do humano, o *Dasein*, é para ele mesmo (MICHELAZZO, 2005, p.).

³⁸ No Brasil, em 1973, o Dr. Solon Spanoudis fundou a associação ABD - Associação Brasileira de *Daseinsanalyse* que substituiu e continua o trabalho da Associação Brasileira de Análise e Terapia Existencial - *Daseinsanalyse* (ABATED), dois anos depois da fundação *Internationale Gesellschaft für Daseinsanalyse* pelo psiquiatra Medard Boss, em 1971. A Associação já possui mais de 40 anos e seus objetivos são: Reflexão e divulgação do pensamento de Martin Heidegger; Discussão e interlocução do pensamento heideggeriano com outras perspectivas teóricas: filosóficas, educacionais, antropológicas e psicológicas; Explicitação e apresentação dos fundamentos da prática psicoterapêutica daseinsanalítica e Fomento à formação continuada de psicoterapeutas.

O pensador alemão adormeceu em maio de 1976 e encontrou-se com a morte tanto pensada por ele (SAFRANSKI, 2000). Morte como possibilidade de vida e vida para *ser* vivida para a morte, como um “*ser-para-a-morte*” (HEIDEGGER, 2005a). Ao retomar a questão do sentido do *ser*, este como verbo, como aquilo que se faz sendo, o autor acreditou contestar a construção do pensamento ocidental. Em meio a floresta e em sua cabana construída com as próprias mãos, ele elaborou uma estrutura ontológica ilustrada pelo *ser* e pelo ente. Heidegger (2005a, p. 33) definiu que: “Esse ente que cada um de nós somos e que, entre outras, possui em seu *ser* a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo *pre-sença*” ou *ser-aí* ou *Dasein*.

[...] o *Dasein* é o ente que compreende o ser, o que significa compreendê-lo em sua existência e entender a existência como possibilidade sua, de ser ou de não ser si mesmo, com a qual está concernido. Se o *Dasein* é um ente, é um ente que põe em jogo o seu próprio ser. Assim, o que se visa em Ser e tempo – elaborar a questão do ser – é esse mesmo jogo da questão, da pergunta sobre o sentido do ser. Temos que auferir esse sentido à luz de quem pergunta, o *Dasein* como ente, que na pergunta já visa o seu próprio ser. E visando-o, investiga a sua existência, que não tem como um objeto diante de si mesmo, mas como risco de ganhar-se ou de perder-se. [...] *Dasein* já se encontra. Para ele, existir é interpretar-se. E interpretar-se é questionar-se. Porém no questionar-se está em jogo a questão do ser. Por isso, insiste Heidegger em dizer-nos que este ente que nós mesmos somos, o *Dasein*, é aquele que, em virtude de seu próprio ser, tem a possibilidade de colocar questões (NUNES, 2002, p. 12-13).

Colocar questões, questionar-se, implica que “[...] nossa compreensão é em grande medida implícita e pressuposta [...]” (CERBONE, 2013, p.69) e isso, na fenomenologia de Heidegger, chama-se de pré-ontológico (questionar-se sobre o sentido de algo). Por isso, a ontologia consiste no *ser-aí* e em deixá-lo se mostrar sem julgar o “porque” das ações, mas percebe-las nas relações.

Em meio as relações e à liberdade de saber-se, os *seres* humanos praticam um conjunto de ações para construir coisas que estão “à mão” (HEIDEGGER, 2005a). As coisas que estão à mão em nossas atividades, são as coisas reconhecíveis, aquelas que naturalizamos, pois, são produzidas pelo próprio *ser* e estão à mão, ao nosso alcance. Isso significa que na vida cotidiana não penso e nem procuro conhecer todo tempo o que está ao meu redor, pois, ambientes “familiares” são criados, uma vez que as vivências se repetem. Por exemplo: ao entrar no meu quarto toda noite, já deitada e no escuro, estendo meu braço para a direita e sei que lá estará uma garrafa de água. A não ser que eu esteja delirando, não pensarei em conhecer esse objeto

toda vez que toco nele, já que desde criança ele foi inserido em minha vida como um objeto útil e que não me gera perigos aparentes. Então, “A fluência geral de minha atividade indica que minha orientação incorpora uma compreensão sobre a sala e sobre o que ela contém” (CERBONE, 2013, p. 75).

O *ser* humano incorpora suas experiências e, por isso, as coisas não são utensílios que existem isolados da nossa existência, elas são pertencentes à significância construída pelo *das Man* (em alemão, Man significa ‘a gente’). A sociedade mantém essa significância de utensílios e objetos através das normas anônimas do coletivo social. Essa relação de significado e significante pode ser questionada pelo *Dasein*, já que sua constituição é o *ser-no-mundo*. Portanto, as diferentes naturalizações que são colocadas no tempo podem e, muitas vezes, devem ser questionadas.

Essa possibilidade de questionar-se indica que a ocupação do *Dasein* se revela em três perspectivas simultâneas e igualmente importantes para saber-se no mundo. A primeira, um adiante-de-si-mesmo, que caracteriza uma projeção em função de algo e suscita a segunda perspectiva, de lançar-se, de estar-lançado em direção aquilo que se projetou. Ao lançar-me, há as disposições que remetem à percepção de como nos sentimos no mundo, terceira perspectiva. As três perspectivas que o *Dasein* se ocupa mostra minhas disposições para com o mundo. “*Na disposição subsiste existencialmente um liame de abertura com o mundo, a partir do qual algo que toca pode vir ao encontro*” (HEIDEGGER, 2005a, p. 192).

ABERTURA 6 - Gato. Adriana - D7/8: Na mistura de dois dias observando Adriana, foi possível a percepção de alguns movimentos até então não percebidos. Adriana, assim como as outras crianças, está passando por um processo de adaptação pela troca de sala e de professora. Ela chega na sala e larga a mochila sempre em um prego, próximo ao desenho de uma mão na parede. Após isso, pega dois livros em um mural colocado na parede. A partir deles, lê de sua forma, passa as páginas uma por uma. Por vezes, as cheira e realiza “pequenos” gestos. Com os dois livros em mãos, bate-os insistentemente. Adriana permanece em constante movimento. Ela se faz ver. Anda, mostra sons, olha, grita, ri, toca com as mãos objetos que percebe. Há uma pequena estante móvel que abarca objetos, régua, lápis, borrachas, canetas, papéis, potes com “coisas” dentro. Nos dois dias ela fica em frente a esta pequena estante. Alice, a professora que está criando o vínculo com Adriana, encaminha algumas atividades, neste caso, desenhar. Adriana nem se quer senta na cadeira. Clara, a estagiária, e Alice “pedem” que ela sente para dar início a uma atividade mais direcionada. Adriana não senta. Ela senta apenas algumas vezes quando está a olhar os livros ou a comer, do contrário fica em pé, parada em frente a pequena estante ou a janela. Aliás, a janela vem se mostrando como uma potência de fixação para Adriana, por infinitos motivos que não é possível entender de imediato. Em determinado momento, depois de observar as crianças trabalhando em suas atividades, propositalmente, me aproximo de Adriana e em um tom alto de voz lhe digo: “Adriana, onde está seu trabalho? Sabias que tu tens que fazer algumas coisas que a professora pede aqui na escola? Nós podemos combinar... você faz um pouco essa atividade que a professora está pedindo e depois você pode ficar aqui

com esses objetos que gosta.” Adriana não me olha e parece estar concentrada nas coisas que observa. Elevo mais meu tom de voz lhe dizendo: “Adriana, olha para mim, eu estou aqui falando com você, olha para mim, estou aqui!”. Obviamente eu não precisava que ela me olhasse para entender que ela sabia que eu estava ali, mas queria provoca-la. Adriana rebusca os espaços da sala por cerca de um minuto, na sequência, nem próxima, nem distante, me olha fixamente como um gato observa algo que está a lhe afetar. Depois desse dia, todas às vezes que me remeto a ela com um tom de voz parecido com o que tive na primeira fala, Adriana responde me olhando dessa forma. Até então ele não fazia esse gesto a outras professoras, apenas para sua mãe. No parque, Adriana expande sua energia, ela se movimenta numa frequência intensa e em seguida parece estar mais relaxada.

O olhar e a postura de Adriana me fez pensar muito na possibilidade de como podemos nos empenhar na convivência com sujeitos com autismo e considerar as nossas disposições, os lugares que ocupamos e que são atribuídos a nós? Do mesmo modo, como ler aquilo que vemos?

Lançar-se nesse entendimento (ou não) indica que a partir do *ser-no-mundo* há a possibilidade do acontecimento da “de-cadência” do ente. “De-cair no ‘mundo’ mostra o empenho na convivência [...]” (HEIDEGGER, 2005a, p. 237) e tal empenho pode mostrar um ente vivendo uma vida autêntica ou inautêntica, dependendo das buscas e encontros de cada *ser*. Então, há duas direções possíveis para se viver do ponto de vista ontológico do *ser*, de forma autêntica ou de forma inautêntica.

Essa condição de *ser-no-mundo*, pode levar o sujeito a questionar a própria existência em algum momento. Com o mergulho nesse processo, surge a angústia como elemento fundamental do *Dasein*. A angústia será o “descortinar o horizonte” para o *Dasein* (HEIDEGGER, 2005a). Para tanto, deve-se considerar que “A angústia não tem aqui o sentido dos fenômenos psicológicos do temor, da ansiedade ou da agitação. Tais sentimentos se referem a alguma coisa determinada, cuja determinação os origina. A angústia, contrariamente, se dá diante de algo indeterminado” (CORDEIRO, 2009, p. 247). “O que caracteriza o referente da angústia é o fato do ameaçador não se encontrar em lugar algum” (HEIDEGGER, 2005a, p. 250). No texto “*Que é Metafísica?*”, Heidegger (1929, p. 237) afirma: “Na angústia — dizemos nós — ‘a gente sente-se estranho’. O que suscita tal estranheza e quem é por ela afetado? Não podemos dizer diante de que a gente se sente estranho”. A angústia é um dar-se conta não necessariamente ligado a consciência, ela é antes sentida e reconhecida como uma condição existencial do ser humano que então se percebe no mundo. “*Aquilo com que a angústia se angustia é o ser-no-mundo como tal*” (HEIDEGGER, 2005a).

A angústia abre o entendimento da finitude, do findar da vida e da compreensão que a morte é não-relacional, ou seja, a morte não pode ser superada no sentido ontológico, ela

acontecerá. Com efeito, o Dasein é um *ser-para-a-morte* (Sein-zum-Tode).

Para Heidegger,

[...] o caráter aparentemente negativo da morte apenas se coloca quando a morte é tomada no sentido vulgar de ser o momento do término físico da vida. Mas há um lado positivo na morte, isso se o ser humano assume o seu *ser-para-a-morte*, isto é, leva em conta que a morte é um fenômeno da própria existência e não do término dela. A morte apenas tem sentido para quem existe e se põe como um dado fundamental da existência mesma. Assumir o ser para a morte, porém, não significa pensar constantemente na morte e sim encarar a morte como um problema que se manifesta na própria existência. Depois de termos morrido não podemos mais sentir a morte. É um fato que a morte é algo que apenas podemos experimentar indiretamente, no outro que morre (WERLE, 2003, p. 110-111).

A convivência constante com a possibilidade da morte minha e do outro possibilita a leitura do *ser-para-a-morte* como uma antecipação e um ainda-não, um porvir permanente. “A interpretação da existência da morte precede toda biologia ou ontologia da vida. É ela que fundamenta qualquer investigação histórico-biográfica e psico-etnológica da morte” (HEIDEGGER, 2005b, p. 29). Ao saber-se como *ser-para-a-morte*, o *ser* se constitui como *ser de cura*³⁹, de cuidado. Heidegger é conhecido como o filósofo do cuidado, pois, considera que na existência do *ser*, o cuidado é o próprio poder-*ser*. O cuidado é “[...] aquilo a que pertence a presença humana ‘enquanto vive’ [...] o composto de corpo e espírito [...]” (HEIDEGGER, 2005a, p. 264). Em síntese, o cuidado surge como uma abertura e o desejo de lidar com uma ideia de débito consigo mesmo. Tal ideia não tem a ver com a falta ou a responsabilidade de/por algo, mas com a apropriação de si mesmo como um *ser-para-a-morte*. Então, cuidamos uns dos outros, cada um à sua maneira e também de forma coletiva.

O movimento de saber-se como *ser* de débito para si mesmo possibilitou a criação das instituições e estas ampliaram a noção do cuidado. É através das instituições que, de uma forma ontológica, damos continuidade à nossa espécie. Tais instituições têm como dimensão um cuidado existencial, independentemente da noção de bem ou de mal. Nesse sentido, o pensamento de Heidegger vê as instituições como uma prática dos *seres* humanos. O porquê as instituições existem, seus efeitos, funções e outros interesses não são análises de Heidegger, são análises de âmbito político-econômicas realizadas por Foucault, que mostrou as relações de saber-poder como fundamentais para a invenção das instituições. Um dos exemplos é a prisão: “Foi porque a pressão sobre as ilegalidades populares se tomou na época da Revolução, depois

³⁹ Na tradução latina a palavra cura quer dizer cuidado e na tradução do latim quer dizer preocupação.

no Império, finalmente durante todo o século XIX, um imperativo essencial, que a reforma pôde passar da condição de projeto à de instituição e conjunto prático” (FOUCAULT, 2004, p. 75). Para Foucault, a instituição não é, necessariamente, um lugar físico, mas, sim, normas que conduzem as práticas de uma sociedade em certo tempo e tomam uma proporção irrefreável, por isso, podem se materializar em estruturas arquitetônicas (prisões, hospitais, igrejas, manicômios, escolas, entre outros). Em síntese, eu diria que Heidegger olha para a instituição como uma prática dos *seres* humanos para seu cuidado próprio e Foucault vê para as práticas institucionais a partir dessa mesma ideia de Heidegger, mas avança, a partir de seu próprio modo, mostrando as relações que sustentam a existência de tais instituições. Isso pode ser observado em um exemplo dentre tantos outros:

O hospital como instituição importante e mesmo essencial para a vida urbana do Ocidente, desde a Idade Média, não é uma instituição médica, e a medicina é, nesta época, uma prática não hospitalar. É importante lembrar isso para poder compreender o que houve de novidade no século XVIII quando se constituiu uma medicina hospitalar ou um hospital médico, terapêutico. Pretendo mostrar como essas duas séries eram divergentes, para situar a novidade do aparecimento do hospital terapêutico (FOUCAULT, 2010, p. 59).

Os elementos apresentados, até agora, mostram um fluxo que afirma o cuidado como aquilo que nos mantém como entes que estranham e questionam. Com essa ênfase, o “[...] *ente não é ‘temporal’ porque ‘se encontra na história’ mas, ao contrário, que ele só existe e só pode existir historicamente porque, no fundo do seu ser, é temporal*” (HEIDEGGER, 2005b, p. 181). Por isso, Heidegger usa os termos temporalidade e historicidade ao invés de tempo e história, pois, o prefixo *idade* enfatiza a condição constante de *ser*, de movimento, tornando-a única.

Essa forma de pensar de Heidegger tem por base uma perspectiva de linguagem muito singular. Para tal filósofo, a linguagem atravessa a existência do *ser* e permanece nele como seu reduto, por isso, ela não pode ser tornada instrumento, não pode ser usada. A linguagem é uma dimensão existencial, ela é mais que uma capacidade linguística. Para elucidar esse “mais”, Heidegger incita o silêncio e as artes:

A linguagem *fala*. Isso significa primeiro e antes de mais nada: a *linguagem* fala. A linguagem? Não o homem? O que a frase nos acena agora não será ainda mais provocador? Queremos negar o homem enquanto ser dotado de fala? De modo algum. Não negamos isso como também não negamos a possibilidade de subordinar os fenômenos da linguagem à rubrica “expressão”. Perguntamos então: em que medida o homem fala? Perguntamos: o que é falar? (HEIDEGGER, 2003, p. 15).

A perspectiva de que a linguagem fala escapa dos sistemas tradicionais linguísticos e explora a vitalidade de *ser* no cotidiano. Ela traz consigo as emoções e outros aspectos para além das palavras, para além da fala tradicional, embora também sejam importantes. Vejamos um momento no qual a linguagem fala:

ABERTURA 7 - Chocalho. Adriana - D2: Já no parque, as professoras sentam e as crianças iniciam suas brincadeiras. Adriana vai próxima ao balanço e, por alguns instantes, busca o balanço para se sentar. Após brincar com o balanço troca de brinquedo, se dirige à roda. Lá, outra colega cumprimenta Adriana dizendo “oi!” e gira a roda com um colega. Ele, procura outro brinquedo, a colega de Adriana, permanece por mais um tempo e sai. Adriana fica sozinha e a roda, vagorosamente, pára de girar. Ela olha para o chão e para os lados. Se impulsiona levemente com as pernas. Levanta-se da roda e vai até o balanço. Ela passa por três balanços de diferentes alturas, e se balança em cada um por um curto tempo. As outras crianças continuam a brincar ora em pequenos grupos, ora sozinhas. Adriana se desloca para um brinquedo de ferro que permite escalá-lo. Ela entra em um dos lados, pára, olha ao redor e sai. Resmunga, balança as mãos e entra em outro lado do brinquedo, passa as mãos nas barras de ferro do brinquedo, se afasta e sai. Vai até à roda novamente. Depois de alguns movimentos, se aproxima da professora e pega dois brinquedos que fazem barulho (uma espécie de chocalho). Após pegá-los, se direciona para a roda, senta e se balança lentamente. Bate um chocalho no outro. Aumenta a intensidade e diminui a frequência das batidas. Torna o movimento intermitente. Ela explora a roda, bate os chocalhos na parte de cima e na parte de baixo, ainda sentada, deixa cair o bico no chão. A estagiária se aproxima dela e diz: “Não bate, você não pode bater assim!”, recolhe o bico e volta a sentar. Adriana emite sons intensos e bate os brinquedos com mais força do que vinha fazendo. Se mantém fazendo isso durante um longo tempo e aos poucos vai diminuindo até voltar a frequência de quando pegou os brinquedos. As crianças são convidadas a formar a fila para irem à biblioteca.

A forma que Adriana anuncia sua linguagem como linguagem (o vigor e saga do dizer), faz parte da desconstrução de um pensamento tradicional da linguagem, que é fundamental para não banalizarmos as formas de comunicação que foram possíveis para o *ser* humano ao longo de sua historicidade. Podemos, portanto, considerar que existem formas para além daquelas que conhecemos até então. Heidegger problematizou a Língua de Tradição (a língua aprendida desde criança) e a Língua Técnica (uma língua mais refinada e que deve ser útil, ‘informativa’). As obras do autor sugerem que “O modo da língua é determinado pela técnica” (HEIDEGGER, 1995, p. 37), ou seja, as técnicas empregadas quando nos relacionamos instituem os modos de uma língua, de uma forma de comunicação acontecer. Em outras palavras, as relações que se estabelecem a partir de um suposto regime de verdade consideram as técnicas inicialmente empregadas para sustentar esse regime. Em minha Tese, por exemplo, continuo a nomear o autismo como tal, mas nesse caso a nomeação serve para desconstruí-lo e não há a intenção de marcar um espaço diagnóstico ou aceitar os discursos preexistentes. Igualmente a essa técnica

de desconstrução, deu-se o exercício do psicanalista Darian Leader ao pensar o que é a loucura e a psicose:

[...] reconhecer que existe algo chamado psicose não significa que precisemos aceitar os discurso da saúde e das doenças mentais. Embora muitas pessoas experimentem níveis insuportáveis de sofrimento, isso não faz delas ‘doentes mentais, já que simplesmente não existe saúde mental. [...] Cada um de nós enfrenta problemas com os quais lida à sua maneira singular, e aquilo que é rotulado de doença mental, na realidade, [...] pode ser um esforço para reagir a essas dificuldades e elaborá-las (LEADER, 2013, p. 14).

Penso ser necessário nomear, mas não faço da palavra um aprisionamento, com isso, me afirmo no pensar que a linguagem é um caminho que se faz, no qual as palavras aparecem e desaparecem a todo o momento. “Nomear é evocar para a palavra. Nomear evoca. Nomear aproxima o que se evoca. Mas essa aproximação não cria o que se evoca no intuito de firmá-lo e submetê-lo ao âmbito imediato das coisas vigentes” (HEIDEGGER, 2003, p. 15). Com efeito, as palavras são um mecanismo inventado e refinado da comunicação humana e não a própria linguagem.

No próximo capítulo, pretendo revisitar, brevemente, a trajetória em que os *seres* humanos aproximaram a linguagem de uma lógica instrumental, afastando-se de sua dimensão ontológica e voltando-a para a produção dos saberes e, conseqüentemente, de conhecimentos específicos. Portanto, tento ilustrar um pouco desse caminho no qual as relações se deram sob a égide do cuidado e do poder de uns sobre os outros.

3 SUJEITOS COM AUTISMO E A HISTORICIDADE DA LINGUAGEM

ABERTURA 8 - Singularidades. Emmanuel - D15/16: Imitação? No que consiste? Impossível definir levando em consideração que a imitação sempre emerge de uma lógica em rede. Emmanuel têm mostrado ações que distinguem-no das outras crianças. Não seria novidade este comentário no universo científico que envolve o espectro do autismo, se não fosse desprendido o olhar para Emmanuel. Portanto, é uma novidade relacionada a ele. Emmanuel se distingue a partir de seu balancear em relação às demais crianças com autismo que estou observando, assim como as outras crianças se distinguem por outros motivos em relação ao universo do espectro autista e dentre elas mesmas. Uma das grandes questões que se desenha percorre os tênues traços de pensar, ou melhor, de perceber, ao que nos referimos quando falamos de “singularidades”. Onde estão essas singularidades? Por que são situadas e com quem são compartilhadas? Emmanuel responde a estas questões pelas relações que estabelece na interação e linguagem. Com gritos, ele entoa uma convenção que se dá no discurso que o cerca. Através de seus gritos, por vezes ensurdecadores, ele instiga ou mostra a instabilidade no processo de ensino e nos demais processos vitais da escola. Do que se participa na escola primeiramente? Nos movimentos de Emmanuel com as outras crianças, percebe-se que o espaço é a primeira participação visível na escola. Existir no espaço escolar significa dizer, de alguma forma, a que viemos e, por isso, Emmanuel cria, inventa dinâmicas que durante sua permanência na escola há um “choque” de linguagens. Nesse mesmo movimento, há uma disseminação de diferentes “voltagens” de linguagens, são múltiplas energias que aparecem em cada estado de paralisação dos diferentes sujeitos. Emmanuel vem mostrando uma acentuada “tutilidade” às coisas, ou seja, tem-nas aproximado de seu toque e também se tocado mais. Tem intensificado seus movimentos de forma brusca, dentre eles, os gritos. Quase inaudíveis de tão frequentes, os gritos movem ao incerto, fazem do contexto um lugar de ecos que se misturam e retumbam na diferença como divisão de “normais e anormais”. As crianças e as professoras sinalizam uma não-compreensão da linguagem de Emmanuel, mas sabem que há uma diferença e esta é reconhecida pela presença dele.

Não reconhecer uma linguagem pode sinalizar que pertencemos a uma tradição que priorizou certas formas de convivermos uns com os outros e certas formas de comunicação. Para entender esse processo é importante considerar que a espécie humana transformou o planeta e a si mesmo através de suas ações no tempo. No universo dessas ações, do singular e plural, do mutante e indefinido, “Na efervescente epopéia evolutiva, um ramo da ordem dos primatas começou, há seis milhões de anos, uma nova aventura, a da hominização, que, se acelerando há 200 mil anos, produziu a humanidade” (MORIN, 2012, p. 31)⁴⁰. As direções da hominização também foram as direções de tornar a linguagem um objeto de disputa e poder, algo para além de uma forma de sobrevivência. “A linguagem surgida ao longo da hominização,

⁴⁰ Edgar Morin, sociólogo, filósofo, antropólogo francês, entre outras coisas, apresenta o pensamento complexo como sua teoria de base para explicar as relações humanas, suas relações com ancestralidade planetária e com o que está por vir. Difere tanto de Heidegger como de Foucault em muitos aspectos, mas nesta tese suas falas se convergem, especialmente, à Heidegger quando de forma ontológica ele mostra que “o que somos” é uma construção e fruto das relações que temos cultivado, por isso, volto-me a Morin inúmeras vezes nessa fase da escrita.

é o nó de toda cultura e de toda sociedade humana, e as linguagens de todas as culturas, mesmo as mais arcaicas, têm a mesma estrutura” (MORIN, 2012, p. 35). Sobre essa mesma estrutura, discorrerei no próximo capítulo.

Do ponto de vista ontológico, as civilizações buscaram estabelecer padrões coletivos que repercutissem no comportamento dos sujeitos. A partir dos padrões, foram criados certos tipos de mentalidades, de estruturas mentais e, para isso, os sistemas de comunicação foram sendo refinados para uma leitura eficiente do comportamento desejado. Na perspectiva de linguagem que endosso, a comunicação é uma possibilidade que emerge das relações, portanto, a partir da linguagem que cada um faz como um caminho. Na historicidade humana, houve uma inversão dessa ordem linguagem/comunicação para comunicação/linguagem. Essa inversão se deu, principalmente, por relações de saber-poder estabelecidas em diferentes civilizações. Há muitas possibilidades para entender essa inversão, no entanto, penso que uma das formas mais elucidativas se inicia nas relações entre linguagem e mito. Ernst Cassirer, filósofo, analisa uma mistura entre linguagem e mito e destaca a potência de ambos: “[...] a linguagem e o mito se acham originariamente em correlação indissolúvel, da qual só aos poucos cada um se vai despreendendo como membro independente” (CASSIRER, 2013, p. 101).

A mitologia foi uma das primeiras formas que reuniu as crenças humanas e elevou a linguagem a um estatuto coletivo de contínuo poder.

Em todas as mitologias, o sentido inicial da criação é o aparecimento da separação e da pluralidade no lugar da unicidade e da indiferenciação. Tipicamente, o primeiro estágio é a forma mais elementar de distinção — ou seja, a dualidade. Na história chinesa do ovo cósmico, depois que o antepassado divino Pan Gu havia crescido na casca por 18 mil anos, o ovo explodiu em duas partes, a metade clara formando os céus e a metade escura formando a terra. No mito maori da criação, o mundo começou quando os dois seres criadores, Rangi, o céu masculino, e Papa, a terra feminina, se separaram de seu abraço imóvel no vazio e assumiram posições opostas e complementares no cosmos. [...] O mesmo tema de uma dualidade primeva também é encontrado em algumas versões da história grega da criação, na qual os primeiros deuses a aparecer foram Urano, o céu masculino, e Gaia, a terra feminina (WILLIS, 2007, p. 18-19).

A ideia da separação foi potencializada pelas dualidades estabelecidas entre linguagem e mito e, a partir disso, as moralidades tiveram papel fundamental desde os primeiros humanos de Neandertal (*Homo neanderthalensis*). Apesar de serem pouco conhecidos, os hábitos morais do *ser* humano na idade da pedra indicam que ao aprender a conviver em grupos os Neandertais compartilharam os perigos da caça já com algum disciplinamento. As conquistas na caça dos mamutes, por exemplo, geravam elogios de membros diferentes do grupo e enalteciam a

imagem do homem a um mito de “super-homem” (THOMSON, 2002). A coletividade humana, portanto, se estabeleceu primeiro com o ataque e defesa contra outros animais, depois com o ataque e defesa contra o próprio *ser* humano. Os mitos e as lendas aí se constituíram como as normas de condução dos sujeitos. O desejo e a necessidade de viver juntos, inicialmente em pequenos grupos, fez com que os *seres* humanos se organizassem para que cada sujeito obtivesse sucesso em seus confrontos. Daí, a necessidade de refinamento cada vez maior das formas e sistemas de comunicação, quase sempre voltadas ao coletivo. Os mitos e o que comunicavam designava o governo das condutas dos sujeitos, enquanto a linguagem fora perdendo espaço para a comunicação coletiva.

A convivência de uns com os outros, em grupos cada vez maiores, exigiu uma ampliação do olhar em relação aos outros *seres* humanos e ao mundo (THOMSON, 2002). As ações praticadas pelos *seres* humanos deram forma aos desejos que envolviam a morte, as guerras, a crueldade, a escravidão, a família, o comércio, as práticas sexuais, as religiões, as instituições, entre outras. Essas práticas implementadas pelas relações de poder, do ponto de vista ontológico, compuseram um cenário de moralidades destacando as diferentes culturas entre si e aos poucos constituindo as civilizações antigas e atuais.

As moralidades, os valores cultivados por cada sociedade, a partir da separação entre linguagem e mito, conduziram a humanidade através de normas e regras de convivência em uma lógica dualista — entre o bem e mal, entre o certo e o errado, entre o *ser* e o não *ser*. Em tais relações, as emoções, particularmente, a empatia, capacidade de sentir, de se projetar em certa situação, foi colocada em um jogo perigoso, no qual lhe fora atribuída valores distintos conforme o momento vivido (WALL, 2007). Por muito tempo, conduzindo essa forma de pensar, estava a ideia de uma natureza humana imutável que tornou a empatia uma habilidade humana ambígua. Sobre isso,

Devíamos ficar felizes com a possibilidade de a empatia ser parte da nossa herança primata, mas não temos o hábito de aceitar de bom grado nossa natureza. Quando pessoas cometem genocídio, nós as chamamos de “animais”. Mas, quando fazem caridade, nós as elogiamos por serem “humanas”. Gostamos de considerar nosso esse segundo comportamento (WAAL, 2007, p. 13).

Essa natureza das ambiguidades tomou as relações humanas e através das normas estabelecidas socialmente surgiram paradoxos, sinalizados, por exemplo, nos direitos humanos. “A Declaração dos Direitos do Homem determina que a liberdade de uma pessoa só pode ser-lhe tirada pela força da lei” (CHARTIER, 1991, p. 610). A lei é criada por homens que, podem,

se assim julgarem, tirar a liberdade de outrem. Com isso, quero destacar que o refinamento das formas de comunicação favoreceram diferentes elaborações éticas e estas trouxeram contradições permanentes para o cotidiano das sujeitos, tornando o cenário cada vez mais complexo.

O *ser-aí*, foi sendo cada vez mais absorvido pelas normas de cada sociedade, por uma coletividade que, na maior parte das vezes, levou em consideração a singularidade de poucos em nome de um suposto bem-estar de muitos. Com a formação e o crescimento das cidades, as formas de comunicação foram refinadas a ponto de reforçar um jogo de poder possível entre diferentes grupos. Esse jogo pode ser visto com mais ênfase na origem das diferentes línguas. A partir de então, os códigos de ética em seus diferentes formatos, consolidando as normas de convivência e as moralidades, foram fundamentais para conduzir as condutas dos sujeitos. Essa condução foi afirmada pelo uso das palavras, da escrita — uma das principais invenções humanas. Com elas se procurou garantir direitos e deveres, além de comportamentos nos quais os *seres* humanos recém-nascidos precisavam aprender à medida que eram inseridos em seus grupos sociais. O coletivo parece, então, cercar ainda mais o sujeito, dominá-lo. “Em certo sentido, o homem é dominado, pelo trabalho, pela vida e pela linguagem: a sua existência concreta encontra aqui a sua determinação; não se pode ter acesso a ele senão através das suas palavras, do seu organismo, dos objetos que ele fabrica [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 414).

Os *seres* humanos aprenderam nesse sistema de comunicação pelas palavras, não apenas uma forma de se comunicar — saber falar, ler e escrever —, mas normas de convivência, maneiras de se comportar e, portanto, uma ética de docilização a ser seguida, um devir. Foi estabelecido uma estrutura mental, na qual se podia “entender” o sujeito que comunicava seus anseios, objetivos, medos, enfim, o que ele representava para o grupo social no qual estava inserido. A linguagem — essa dimensão particular que se faz como um caminho — foi esmaecida na coletividade dos interesses sociais, uma vez que as lógicas humanas de comunicação também serviram para nos tornar sujeitos úteis às sociedades que nascemos.

As sociedades, para se constituírem como grandes civilizações, conceberam e valorizaram os processos civilizatórios. Com tais processos, o aperfeiçoamento das técnicas para conviver em grupos, fomentaram as diferentes necessidades de cada sociedade. “De onde quer que comecemos, observamos movimento, algo que aconteceu antes” (ELIAS, 1990, p. 73) e, ontologicamente, é possível observar que as comunicações humanas também serviram como estratégia para a produção e acumulação de bens, de acordo com as especificidades de cada sociedade, suas filosofias, religiões e outras práticas. Com códigos de ética, a sociedade ocidental trouxe a linguagem para uma perspectiva instrumental, precisamente através de uma

“*episteme* clássica” (FOUCAULT, 2014). Nessa perspectiva, houve a incorporação das peculiaridades individuais pelo sistema de comunicação verbal, que pode ser representada pelas línguas codificadas por cada sociedade.

As línguas, os diferentes idiomas que hoje temos acesso, foram valorizadas em decorrência de sua eficiência e foram entendidas como a própria linguagem, portanto, a linguagem foi vinculada indiscriminadamente às línguas. Se, como relembra Heidegger, “[...] as necessidades definem-se a partir daquilo que é tido por imediatamente útil” (HEIDEGGER, 1995, p. 9), a comunicação tinha mais-valia para sustentar as relações de poder e, assim, através da fala, leitura e escrita se deu a criação de necessidades através de códigos, documentos, diretrizes e outras formas normativas. No entanto, para a busca das civilizações por éticas que apontem para a harmonia da convivência humana, é importante atentar para o que o historiador Thomson relata:

Embora tenha havido uma onda de consciência em seu rastro, possivelmente tateando na direção de um aperfeiçoamento da moralidade utilitarista, maior do que o homem realizara anteriormente, também ocorreram muitas experiências subjetivas, cujas consequências apenas vagamente são entendidas. A humanidade ainda tem muito que provar em termos de qualquer evidência de um verdadeiro progresso no desenvolvimento ético (THOMSON, 2002, p. 554).

A historicidade humana é capaz de mostrar inúmeras experiências em que as consequências são vagamente entendidas e denotam, por exemplo, a obsessão dos *seres* humanos pela superioridade moral entre as civilizações, pela punição e violência, pelas guerras, pela destruição e pelo controle uns dos outros. São obsessões que fazem parte de uma natureza humana mutável e que deixam em segundo plano a potência da linguagem como linguagem (HEIDEGGER, 2003). Levamos adiante a tradição de práticas coletivas em nome do medo e da perda de poder e, assim, vivemos o medo de nossos instintos e de nossa barbárie. Tzvetan Todorov (2010) desenvolveu em “O Medo dos Bárbaros” uma longínqua exposição dos conceitos de civilização, cultura, identidade e barbárie e retratou que:

[...] a pluralidade das culturas (um fato incontestável), não impede, de modo algum, a unidade da humanidade (outro fato incontestável), nem, portanto, o julgamento que estabelece a realidade dos atos de barbárie e dos gestos civilizados. Nenhuma cultura traz em seu bojo a marca da barbárie, nenhum povo é definitivamente civilizado, todos podem tornar-se bárbaros ou civilizados. Esse é o caráter próprio da espécie humana (TODOROV, 2010, p. 65).

Os processos civilizatórios, o domínio de práticas que domam os instintos e fazem com que o comportamento seja docilizado, não nos afasta da barbárie, apenas faz com que a exerçamos de outras formas. Muitos são os exemplos possíveis, como os xilógrafos que em obras literárias registraram as formas mais “adequadas” de se comportar, do que fazer e do que não fazer e definiram o que era repudiado por cada sociedade em diferentes épocas (THOMSON, 2002) ou, mais atual, o uso das tecnologias que, aparentemente, não torturam os sujeitos. Em meio ao acervo dessas práticas, a linguagem — esse caminho que se faz — perdeu forças em nome do coletivo e das formas padronizadas de comunicação. Elias (1990; 1993), Chartier (1991), Prost e Vincent (1992), Thomson (2002), Ariès (2012), e Foucault (2006; 2014), entre outros, são alguns dos autores que mostram em suas obras, como objeto de estudo ou como a própria obra, que a escrita tornou-se uma tradição e uma forma singular dos *seres* humanos exporem suas intimidades. Ao mesmo tempo, a escrita também se mostra como uma espécie de fuga para explorar coisas que ficaram no subterrâneo da existência, como a própria linguagem. Atualmente, esse processo aparece em contos literários, poesias e outras formas altamente complexas da elaboração humana que trazem consigo formas de *ser* linguagem e, por isso, algo podem comunicar.

Desse modo, ao escrever é possível uma relação de aprisionamento e, ao mesmo tempo, de fuga de uma condição inventada pela espécie humana, uma dualidade que reflete o princípio da separação entre mito e linguagem, entre moralidade e a natureza impermanente do *ser* humano. Tais dualidades, guiadas pela noção de representação, por vezes, funcionou como uma forma de aprisionamento através dos diferentes saberes, classificando o *ser* humano.

[...] no ponto de encontro entre a representação e o ser, lá onde se entrecruzam natureza e natureza humana — nesse lugar onde hoje cremos reconhecer a existência primeira, irrecusável e enigmática do homem — o que o pensamento clássico faz surgir é o poder do discurso. Isto é, da linguagem na medida em que ela representa — a linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência das palavras. Nesse papel, a linguagem transforma a seqüência das percepções em quadro e, em retorno, recorta o contínuo dos seres em caracteres. Lá onde há discurso, as representações se expõem e se justapõem; as coisas se reúnem e se articulam. A vocação profunda da linguagem clássica foi sempre a de constituir “quadro”: quer fosse como discurso natural, recolhimento da verdade, descrição das coisas, corpus e conhecimentos exatos, ou dicionário enciclopédico (FOUCAULT, 2014, p. 411-412).

Uma das primeiras grandes classificações, nesse sentido, foi entre os *seres* humanos que escreviam e os que não escreviam (permanecendo até os dias atuais nomeados como analfabetos e alfabetizados). Dentre aqueles que escreviam, se deram outras divisões de acordo

com cada sociedade, pelos estilos de escrita e tantas outras. Uma consequência desse processo de hierarquização é a ideia Contemporânea sobre a necessidade do *ser* humano aprender a se comunicar nesse padrão de fala, escrita e leitura. Portanto, considero que houve uma espécie de esmaecimento da linguagem, da individualidade dos sujeitos e suas singularidades em nome do coletivo.

Esse esmaecimento da linguagem faz parte dos questionamentos da Filosofia (a exemplo de Heidegger), já na Linguística, a linguagem foi entendida juntamente à fala e à escrita, como sistemas objetivos com regras e estruturas, originando esse campo de estudos. Edgar Morin mostra que:

Na sequência, a filosofia analítica acreditou, ancorando-se na linguística, abandonar as areias movediças do filosofismo para adquirir o rigor científico e integrou o problema do pensamento no da linguagem. Nas ciências humanas, o modelo oriundo da linguística estrutural determinou o desenvolvimento da corrente estruturalista, em que a estrutura da linguagem fornece a chave das estruturas sociais. Tornada soberana, a linguagem passou então a ser vista como a mãe de todas as coisas humanas e enunciativa de todas as palavras (MORIN, 2001, p. 198).

A linguagem anunciada por Morin é aquela que lhes disse estar vinculada instrumentalmente às línguas, à representação e não aquela que endosso como componente existencial, como um caminho que se faz. Mesmo assim, o autor também sinaliza a transformação da linguagem na historicidade humana a partir do seu pensar complexo. Contudo, se tivesse que aproximar meu pensamento de alguma perspectiva linguística, provavelmente, seria de Avram Noam Chomsky. Tal autor desenvolve a relação da linguagem a partir de uma estrutura inata no/do *ser* que o permite transitar e criar sistemas outros de comunicação. Apesar de tratar a linguagem como uma faculdade cognitiva, Chomsky afirma que a única forma de um mecanismo geral de aprendizagem se desenvolver é porque há uma “capacidade biológica fixa” (CHOMSKY, 2014, p. 166), ou seja, todo *ser* humano é dotado de linguagem, todavia, ela se desenvolve de maneira distinta dependendo dos aspectos genéticos e da experiência. No entanto, meu estudo é fenomenológico e, nesse sentido, posso afirmar, ontologicamente, que a linguagem nos une, porque cada *ser* humano é uma linguagem e essa compreensão pode gerar um entendimento diferenciado sobre os sujeitos com autismo em relação à atual predominância da perspectiva biológica.

A historicidade do esmaecimento da linguagem que desenho, sinaliza que os signos, os sistemas simbólicos e as línguas inventadas pelos *seres* humanos produziram verdades e as veicularam para controlar as condutas dos sujeitos sem que, necessariamente, os mesmos

soubessem dos processos pelos quais são controlados. De alguma forma, “O espírito humano perdeu o controle sobre as suas criações, sobre a ciência e sobre a técnica e não obteve controle sobre as organizações sociais e os processos históricos” (MORIN, 2012, p. 257). O controle pela técnica, já indicada por Heidegger (1995) como a razão que estabelece as formas de nos relacionarmos, trouxe para a atualidade um estado de incertezas permanentes.

Na busca de caminhos para compreender esse estado de incertezas, o estar-sendo (HEIDEGGER, 2005a) é uma forma a ser considerada, pois, pensa-la problematiza a linguagem como linguagem (o vigor e saga do dizer) e revisita meios que possam favorecer os *seres* humanos em suas singularidades. Portanto, tratar do estar-sendo evoca a ancestralidade que todos temos como *seres* humanos e essas memórias ancestrais podem auxiliar no entendimento da linguagem como linguagem. Muito do que somos foi herdado de nossos ancestrais. Na perspectiva fenomenológica, portanto, é inadequado enquadrar a linguagem como faculdade cognitiva, sistema linguístico ou qualquer outra forma de capacidade sem compreender que houve um conjunto de práticas realizadas para produzir esse mesmo entendimento. Dentre tais práticas estão a valorização da comunicação voltada para a fala, leitura e escrita. Com isso, é importante pensar sobre as lógicas permanentes que sustentam a linguagem em uma tradição específica na historicidade humana. Esse modo lógico de entender a linguagem possibilitou, por exemplo, a alternativa do saber médico nomear os sujeitos com autismo como tal.

3.1 LÓGICAS PERMANENTES DA LINGUAGEM

ABERTURA 9 - Inteligente. Virgílio⁴¹ - D2: A turma está organizada em duplas ou trios, a maioria dos alunos está sentada com seus colegas. Em forma de meia-lua essa composição está disposta, mas Virgílio está sozinho no centro e mais à frente dos outros alunos. Pergunto a Maurício, colega de Virgílio, porque ele fica sentado naquele lugar sozinho, então ele responde que é porque Virgílio gosta e quando alguém senta do lado dele, gradativamente, ele vai saindo de “fininho”. Durante a atividade, Virgílio faz muitos gestos diferentes dos demais alunos. Balança-se, pára e escreve. Retoma seus movimentos. Bate palmas, olha para os lados e escreve. Aproximo-me de Virgílio para olhar o que está fazendo, então lhe pergunto: “o que está fazendo?”. Ele responde: “escrevendo!”. Pergunto: “É difícil?”, sem se demorar ele me responde: “É difícil pra mim professora!”. Pergunto por que é difícil e ele fica em silêncio por algum tempo. Entendo que talvez tenha que parar minha curiosidade por ali, quando então ele me pergunta: “Desde quando sou inteligente professora?”. Fico intrigada com aquilo e respondo: “Não sei, acho que desde sempre”. Ele insiste: “Mas professora, desde quando?”. Com dúvidas, respondo: “desde que nasceu talvez!”. Anteriormente, a professora havia falado que ele era inteligente desde que tinha nascido. Virgílio então diz: “sabe, os professores falam pra mim que

⁴¹ É um adolescente com autismo de quinze anos.

eu sou inteligente desde que nasci, não sei por que eles falam pra mim, mas eu gosto. Eles falam pra ti também?”. Eu: “Não, não. Não falam pra mim”. O sinal soa para a troca de professor e esse diálogo se encerra com os olhos de Virgílio olhando para os meus, parecendo dizer “por que eles não falam pra ti?”.

Lógicas milenares sustentam esses dizeres entre alunos e professores. Tais lógicas são influenciadas por aspectos biológicos, políticos, sociais, econômicos e ambientais. Para entender sobre essas relações, é preciso entender que a linguagem é uma dimensão existencial — é um caminho que se faz a partir das singularidades de cada sujeito — por isso, aproxima-se de uma essência. Mas, atenção, não estou me referindo a uma “essencialização”, não estou procurando definir a linguagem, nem mesmo buscar seu fim, estou acompanhando-a, deixando que ela se mostre em relação aos processos pelos quais fomos conduzidos. Portanto, “Fazer uma colocação sobre a linguagem não significa tanto conduzir a linguagem, mas conduzir a nós mesmos para o lugar de seu modo de ser, de sua essência: *recolher-se no acontecimento apropriador*” (HEIDEGGER, 2003, p. 8). Olhar para a linguagem como uma essência significa tornar o *ser* humano capaz de entender sua própria existência. “Em sua essência, a linguagem não é expressão e nem atividade do homem. A linguagem fala” (HEIDEGGER, 2003, p. 14). O falar, nesse caminho, remete-se a ter sentidos próprios e não, necessariamente, a falar como tradicionalmente aprendemos. Aliás, o silêncio é um das momentos em que a linguagem mais aparece. Não o silêncio entre frases, mas a quietude⁴², que vez ou outra presenciamos no cotidiano. Apesar de reconhecer esse fato, Heidegger (2003) procurou escutar a linguagem, especialmente, em poemas, com o intuito de analisar os fenômenos como propõe sua fenomenologia.

Os estudos desse autor mostram que olhar para a linguagem apenas como linguagem e como algo que não é apenas do humano, tornou-se algo raro, pois,

[...] a biologia, a antropologia filosófica, a sociologia, a psicopatologia, a teologia e a poética buscaram descrever e esclarecer de maneira mais abrangente os fenômenos da linguagem. Essas formulações assumem de antemão os modos paradigmáticos em que a linguagem se manifesta. Elas consolidam a perspectiva sob a qual se considera a totalidade essencial da linguagem. Isso explica por que há mais de dois milênios e meio a mesma

⁴² “O que significa quietude? Quietude não é de maneira alguma o que não soa. Não soar é somente não estar na movimentação de entoar e soar. Mas a falta de movimentação não se limita à emissão de sons e à sua suspensão e nem deve ser assumida como repouso em sentido próprio. A falta de movimentação é somente o outro lado do repouso. A falta de movimentação está pousada sobre o repouso. O modo de ser do repouso é aquietar. Pensado rigorosamente como o aquietar do quieto, o repouso movimenta-se muito mais do que um movimento e tem muito mais movimentação do que qualquer moção” (HEIDEGGER, 2003, p. 23). Ver mais em Heidegger (2012). Livro que traz uma coleção de textos, os quais exploram, dentre outras coisas, a quietude e a meditação.

representação da linguagem sustenta a lógica e gramática, a filosofia da linguagem e a linguística, não obstante o conhecimento sobre a linguagem ter continuamente aumentado e se modificado (HEIDEGGER, 2003, p. 11).

A lógica e a gramática sustentada pela mesma representação da linguagem a milênios é fundamental na compreensão da minha Tese, pois, os sujeitos com autismo tendem a romper com essa organização milenar. Essa representação se mostra em três definições inventadas pelos *seres* humanos, a saber:

- a primeira, e mais comum, diz sobre a *representação da linguagem como expressão*, devido à pressuposição de uma interioridade, então, a expressão se dá por haver uma interioridade que se manifesta;
- a segunda, anuncia sobre a representação na qual afirmamos que *falar é uma atividade humana*, portanto, o *ser* humano fala e fala uma língua, assim ele torna-se uma “promessa da linguagem”;
- a terceira, e última definição, sugere que *a linguagem é uma representação e apresentação do real e do irreal* (HEIDEGGER, 2003).

O autor afirma que estas definições são corretas e exatas, são precisas, no entanto, são insuficientes para se pensar a linguagem como linguagem. Ao ler atentamente cada uma das definições anteriores é possível entender que a constituição das ciências e seus saberes se baseia em observações científicas feitas acerca do *ser* humano. O filósofo ainda afirma que

Poucas são, no entanto, as vezes que refletimos sobre o estranho papel desempenhado por estas representações corretas e exatas da linguagem. Por toda parte, elas afirmam como algo inabalável o campo dos vários modos de observação científica da linguagem. Elas remetem, contudo, a uma antiga tradição, deixando inteiramente inobservado o cunho mais antigo da essência da linguagem. Apesar de antigas e incompreensíveis, elas nunca se dirigem à linguagem como linguagem (HEIDEGGER, 2003, p. 11).

Cabe, então, falar um pouco mais sobre as três lógicas permanentes da linguagem:

Sobre a *representação da linguagem como expressão*. As perguntas e afirmações feitas à Virgílio fazem parte dessa moldura de definições e da extensão das representações corretas e exatas da linguagem. Elas são encontradas na maioria dos sistemas simbólicos. Portanto, a fala, a leitura e a escrita fazem parte desse regime de verdade que instaura as definições do que seria a linguagem — uma expressão, uma manifestação devido a uma suposta interioridade. Tal

interioridade é normalmente assimilada como os pensamentos que precisam ser exteriorizados. Há, portanto, uma expectativa dos sujeitos, em geral, de que a linguagem precisa ser colocada para “fora do corpo”, como se este não fosse linguagem.

Sobre *falar é uma atividade humana*. Um dos efeitos da exteriorização dessa linguagem supostamente interiorizada deve ser para distinguir-me dos outros. O que é exteriorizado, portanto, o que é expresso, estaria disponível para o conhecimento dos outros, principalmente, através da fala. Essa sentença é uma das premissas da sociedade ocidental. Assim, não falar é um problema grave e dificulta o processo civilizatório, o cumprimento das normas, pois, a partir da percepção de que um sujeito não fala, torna-se difícil, para a racionalidade atual, captura-lo quanto ao que representa para a sociedade, bem como, qual é sua função. Nessa lógica, ser uma promessa da linguagem significa falar e exteriorizar um tipo específico de mentalidade, preferencialmente, dentro da “normalidade”.

ABERTURA 10 – Corpo. Emmanuel – D14: Depois de uma semana, retomo as observações com Emmanuel. A professora Cléo me disse que em alguns dias da semana passada ele esteve um tanto agitado. Encontro a turma indo falar com Tatiana na sala da direção. Cléo estava a comentar sobre a reciclagem e a turma foi pedir à diretora se a escola poderia reciclar um pneu que estava próximo da sala. Tatiana os recebe e mostra as fotos da praça que foi prejudicada pelos temporais que aconteceram na última semana. Sem uma resposta definitiva, a turma volta para a sala e Cléo sugere a atividade de que as crianças desenhem ideias sobre a praça de diversão. Algum tempo depois, Emmanuel está com um quebra-cabeça e percebe que falta uma peça. Emmanuel fala com mais frequência, vai aumentando a intensidade e a duração de seus gritos. Cléo pede que ele não grite, pois, ela não entende o que ele está dizendo. O corpo de Emmanuel se mostra vibrando, ele está em um estado que o faz manifestar-se de forma intensa a ponto dele direcionar seu modo de olhar, como antes não tinha visto. Tento auxiliar Cléo e acalmar Emmanuel através da conversa, mas ele afasta-se tentando me bater. Cléo insiste que ele se acalme e tenta várias estratégias (fala da mãe e toca-o no braço). Emmanuel vai à frente da televisão, passa suas mãos no cabelo e grita com pequenos intervalos. Seus gritos são insuportáveis à escuta das pessoas que estão ali. Ele parece externalizar toda sua consternação pela ausência da peça do quebra-cabeça. Depois de vários minutos e de pegar outros materiais (caixa de lápis de cor e estojo) Emmanuel vai se acalmando. Parece, aos poucos, se estabilizar ainda que visivelmente desorganizado. Ao sinal do recreio, Cléo fica com Emmanuel até a coordenadora pedagógica chegar e ficar o restante do tempo com ele. Em função da professora do atendimento educacional especializado estar em licença, a coordenadora decide que os pais de Emmanuel venham buscá-lo. Algum tempo depois, já na aula de Educação Física, os pais chegam para levá-lo.

A disposição de Emmanuel, o lugar que ele ocupa em sala de aula, anuncia que ele não é uma promessa da linguagem falada e exteriorizada. Ele não exerce tal lógica. Para Emmanuel a linguagem *é*, ela está acontecendo, ele a está construindo como um caminho que se faz, como uma experiência. Com esse princípio em vista — a linguagem *é* — não há padrões suficientes

que possam homogeneizar a linguagem, pois, ela pertence a cada sujeito. Assim, não se pode buscar uma linguagem universal, pois, ela se faz a partir das singularidades em cada sujeito.

Sobre *linguagem é uma representação e apresentação do real e do irreal*. Nas momentos descritos anteriormente, há uma busca por parte de quem educa em distinguir o que é real do que é irreal e isso tem sido historicamente alcançado pelo uso da linguagem como expressão e da fala como atividade humana. Portanto, um menino, como Emmanuel, ora parece estar na realidade adequada (quando está na escola, faz as atividades, come, fala, etc.), ora parece anunciar um mundo irreal, que não pertence ao modelo de sociedade esperado (quando grita, fala palavras que não se pode entender, sai correndo se chacoalhando, não senta, olha de uma maneira que não é comum, etc.). Portanto, a linguagem como representação possibilita a criação do real e irreal.

Os diagnósticos ligados as “doenças mentais”, incluindo o autismo, são um exemplo sólido da convergência dessas três lógicas permanentes da linguagem. Eles se utilizam da linguagem como expressão, da fala ou de sua ausência para afirmar ou refutar hipóteses e, com isso, distinguir se o sujeito vive em uma realidade comum ou se vive em uma realidade particular. Não à-toa, a palavra autismo deriva do prefixo grego “*auto*” (de si mesmo) e do sufixo “*ismo*”, que reforça o prefixo. A intenção é reafirmar que o mundo do sujeito com autismo é de alguma forma irreal em comparação aos demais sujeitos da sociedade.

Para ilustrar essa situação das “doenças mentais”, trago o exemplo de “Estamira⁴³”. Esse foi um caso extraordinário de sobrevivência e lucidez das adversidades da vida. Estamira Gomes de Souza viveu trabalhando em um dos maiores aterros sanitários (mais conhecido como “lixão”) no Rio de Janeiro, chamado Jardim Gramacho e, antes disso, foi casada com um cidadão italiano que a maltratou de inúmeras formas, dentre elas, na convivência com outras mulheres dentro da casa em que moravam no Brasil. Cansada de tanto sofrimento, de ter sido obrigada a largar a mãe em um instituto psiquiátrico, Estamira (católica e analfabeta) abandonou o marido e resgatou sua mãe do Hospital. Em sua jornada, criou os filhos e cuidou da mãe até seu falecimento. Trabalhou e enfrentou as humilhações de uma sociedade machista. Foi estuprada duas vezes e, mesmo assim, continuou a trabalhar no aterro sanitário, onde viveu mais de 20 anos. Tempos mais tarde, Estamira foi diagnosticada como uma paciente “psicótica em evolução com alucinações” e necessitando de tratamento psiquiátrico. Ela não fez o tratamento, pois, acreditava que aquilo não lhe fazia bem. Seus três filhos tinham

⁴³ Documentário brasileiro com direção e roteiro de Marcos Prado, lançado no ano de 2005.

posicionamentos diferentes sobre o assunto e apesar do filho homem julgar que ela era possuída por um demônio e querer interna-la, a filha mais velha não permitiu que sua mãe repetisse a história de sua avó.

Com toda essa historicidade e em um ambiente inóspito, Estamira expôs a complexidade de ideias como: vida, Deus, poder, regras, morte, civilização, loucura, natureza, ilusão. Palavras cuja imensidão denota um exercício contínuo do pensar. Disse ela: “Eu, Estamira sou a visão de cada um. Ninguém pode viver sem mim. [...] Antes de eu nascer eu já sabia de tudo. Eu tô lá, eu tô cá, eu tô em todo lugar” (ESTAMIRA, 2005). Sua genialidade mostrada no documentário era “carne e sangue” como gostava de referir a si mesma. Seu conhecimento não vinha de livros ou títulos, mas das dores, da força, da solidão, da fé em meio ao lixo e às tempestades.

Entendo que Estamira mostrou sua linguagem de maneira muito clara, não porque falava, nem porque elaborava ideias complexas, mas, porque para além delas, as marcas de suas experiências se mostravam no corpo de uma maneira muito singular. As marcas apareciam na velocidade de sua fala, dos trejeitos, da maneira de olhar, do que olhava, das figuras que evocava, de sua postura durante as falas e tantas outras nuances de sua linguagem. Contudo, ainda que falasse, sua linguagem denotava uma apresentação de um mundo irreal aos olhos da sociedade comum, um mundo no qual as palavras surgiam de uma maneira diferenciada. Nesse sentido, reforço que o corpo é uma linguagem, na qual aparecem as formas de comunicação e os mundos simbólicos das representações. O corpo é uma linguagem onde a fala como atividade humana não é um fim, mas um começo. Portanto, é o modo como entramos na fala e na escrita, as singularidades de um sujeito e o que ele comunica, que se torna potente para problematizarmos as concepções corretas e exatas da linguagem, citadas anteriormente. Contudo, Heidegger alerta:

Quando a atenção se volta exclusivamente para a fala humana, quando se toma a fala humana como mera emissão sonora da interioridade humana, quando se considera essa representação da fala como a própria linguagem, a essência da linguagem só consegue manifestar-se como expressão e atividade do homem. Como fala dos mortais, a fala humana nunca repousa, porém, em si mesma. O falar dos mortais repousa na relação com o falar da linguagem (HEIDEGGER, 2003, p. 24).

Por isso, por entender que a representação da fala não é a própria linguagem, penso que os sujeitos com autismo rompem, principalmente, com as definições tradicionais da linguagem. As singularidades dos sujeitos com autismo não se encaixam nos padrões construídos ao longo

da historicidade humana, pelo contrário, deixam aberto a possibilidade de outras lógicas serem construídas. Essa consideração faz todo sentido com os símbolos de marketing associados ao autismo, que lembram um quebra-cabeça com uma peça faltando, fazendo analogia ao sujeito faltante, com algo que falta para se encaixar na sociedade e reforçando a busca pela cura e a perspectiva da patologização.

Com efeito, a ideia da linguagem como linguagem pode aparentar, em um primeiro momento, uma antropomorfização da linguagem, já que se parte do *ser* humano, no entanto, o que está sendo exercitado é a sua “desantropomorfização” (CASANOVA, 2002). A desantropomorfização da linguagem prevê a ação de que o *ser* humano é parte contribuinte dos acontecimentos, mas não o centro deles. Me sinto em um caminho

Como se fosse necessário, diante da linguagem recoberta e encoberta de informação, perguntar-se pela linguagem direta, a linguagem seca, a linguagem que não diz mais do que aquilo que gostaria de dizer; uma linguagem, por acaso, sem falsidades, sem tecnologias, sem duplicações, sem laboratórios nem experimentos: a linguagem lisa e plana; uma linguagem sobrevivente, talvez, de nosso suposto domínio ou de nossa completa incapacidade para dominá-la. Uma linguagem cuja voz advém e deriva estritamente daquilo que nos acontece. Uma linguagem à flor da pele. Ou uma pele à flor da linguagem (SKLIAR, 2014, p. 21).

Desobedecer a linguagem (SKLIAR, 2014) passa pelo processo de reconhecer que ela é um caminho que se faz, um caminho como uma experiência. Esse caminho é repleto de conhecimentos encontrados também nas línguas, estas que também representam o desejo de muitos *seres* humanos em dar sentido à vida. Portanto, falamos e escrevemos na tentativa de registrar as experiências da vida como sujeitos. Através da forma particular do *ser-ai* e das emoções que nos envolvem somos capazes de *ser* linguagem e o que somos como linguagem revela os grandes paradigmas da humanidade. Tais paradigmas surgem por meio dos modelos de saberes elaborados para o gerenciamento dos sujeitos de forma somática. Na analítica da finitude, remetendo-se ao homem e seus duplos, Foucault (2014) considera que:

Quando a história natural se torna biologia, quando a análise das riquezas se torna economia, quando sobretudo a reflexão sobre a linguagem se faz filologia e se desvanece esse discurso clássico em que o *ser* e a representação encontravam seu lugar-comum, então, no movimento profundo de uma tal mutação arqueológica, o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece: soberano submisso, espectador olhado, [...] (FOUCAULT, 2014, p. 413).

Os discursos ou *epistemes* da linguagem como Foucault (2014) denomina, pertencem a seu modo arqueológico de análise e dizem respeito a um entrecruzamento das dimensões biológica, política e econômica. Então, seu desenho difere daquele realizado por Heidegger, que pensou a impermanência da vida e os modos de *ser* humano. Apesar de serem formas distintas de analisar, elas convergem à medida que ambos os autores provocam fissuras na tradição humana de cultivar certas lógicas da linguagem. Por isso, devo considerar que cada um de nós é uma linguagem particular e, ao mesmo tempo, compartilhada. Particular, porque somos únicos e compartilhada, porque compomos uma espécie animal que apresenta semelhanças e se comunica. Levar isso em consideração é ter a compreensão que “O comportamento não se fossiliza” (WAAL, 2007, p. 23).

Com base nos argumentos apresentados até agora, muitas das leituras diagnósticas sobre sujeitos com autismo podem ser equivocadas, principalmente, quando é dito e entendido que há a dificuldade ou a ausência de linguagem. Tal entendimento está enraizado na tradição das lógicas permanentes da linguagem que apresentei até então. No entanto, na perspectiva desta Tese, a complexidade de *ser* um sujeito com autismo, desperta inicialmente pela problematização da linguagem, oferece outras formas de linguagem, portanto, não se trata de ter ou não dificuldade, de ter ou não linguagem. Trata-se de viver a linguagem como um caminho que se faz. Essa consideração se estende à ideia do fenômeno contemporâneo que denomino como fenômeno sujeitos com autismo.

Neste subcapítulo, apresentei as lógicas permanentes da linguagem, aquelas que perduraram na historicidade humana, interessada em mostrar que há um modelo prescrito onde supostamente cada sujeito deve se encaixar. Nesse sentido, também estão as normas que devemos seguir para que cada *ser* humano possa *ser* civilizado e, portanto, distanciar-se de um lugar de barbárie para um lugar controlado e dócil, no qual as moralidades imperam. No próximo subcapítulo, mostro a possibilidade de entendimento de que essa linearidade moderna do desenvolvimento humano não faz sentido para sujeitos com autismo. Tais sujeitos, por um conjunto de fatores biológicos, políticos, sociais, econômicos e ambientais, se encontram fora das lógicas permanentes da linguagem, desde um outro lugar e com uma corporeidade bastante singular. Os sujeitos com autismo materializam outra forma de *ser* da espécie humana.

3.2 DESANTROPOMORFIZAÇÃO DA LINGUAGEM E AS DISPOSIÇÕES DOS SUJEITOS COM AUTISMO

Tenho feito o exercício de mostrar, ontologicamente, como a espécie humana conduziu seu entendimento sobre a linguagem. Com isso, objetivo estranhar as concepções de linguagem que perduramos no tempo (da representação da linguagem como expressão, devido à pressuposição de uma interioridade, da fala como uma atividade humana e da linguagem como uma representação e apresentação do real e do irreal). Essa é uma tarefa importante para o processo de desantropomorfização da linguagem, considerando que os entendimentos de linguagem têm sido pouco estranhados.

Desde o começo da filosofia, a linguagem é assumida como um ente simplesmente dado. Essa assunção aponta para a compreensão da linguagem como uma dimensão a princípio já constituída, no interior da qual várias palavras se dão simplesmente em conjunto. As palavras e as combinações de palavras estão aí presentes como entes simplesmente dados. No entanto, a presença da linguagem não se perfaz em total isolamento e sem nenhum ponto de conexão com os outros entes em geral. Ao contrário, a própria unidade deste conjunto está fundada em uma ligação entre a linguagem e os entes, entre as palavras e as coisas (CASANOVA, 2002, p. 319).

Na Contemporaneidade, os sujeitos com autismo ocupam um lugar construído (como mostrarei no capítulo que segue), mas a potência desses sujeitos é tão distinta que, por vezes, torna esse lugar construído algo incomum, um lugar de novos ecos. Mostrar que esse lugar é construído é considerar as intervenções que realizamos no planeta e uma delas foi a objetificação da linguagem. Discorrerei sobre outras intervenções, mas, antes, quero comentar um pouco mais sobre os sujeitos com autismo e a linguagem na perspectiva desta Tese, como uma condição de existência dos *seres* vivos e não apenas dos humanos, como um caminho que se faz. Por isso, a partir da escolha temática e teórico-metodológica que realizo, penso ser fundamental uma discussão das disposições dos sujeitos com autismo para uma compreensão, uma abertura, de que há um modo de *ser* distinto.

A noção de disposição é como uma engrenagem que move outras dimensões. Como anunciado no início do capítulo, essa noção é inspirada metodologicamente em Heidegger e atravessada pela temática dos sujeitos com autismo. A partir disso, há duas faces que se relacionam com a desantropomorfização da linguagem e as disposições dos sujeitos com autismo, a saber: primeiro, a disposição como algo que anuncia um lugar construído e, segundo, a disposição como abertura do *ser-no-mundo*.

A primeira face mostra que se a “Disposição e compreensão são, de maneira igualmente originária, determinadas pelo *discurso*” (HEIDEGGER, 2005a, p. 187) há uma relação permanente da construção dos sujeitos, portanto, disposição, compreensão e discurso se misturam e definem territórios, espaços e lugares de sujeito. Nesse sentido, a definição foucaultiana de discurso como um conjunto de práticas produzidas socialmente, possibilita “um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2015, p. 66), assertiva que vai ao encontro e além do pensar de Heidegger. Com isso, reafirmo que as disposições, dos sujeitos com autismo e a linguagem, fazem parte de um processo em que o sujeito se reconhece como aquilo que é dito sobre ele através de um conjunto de práticas.

Sobre esses lugares construídos, ressalto um momento.

ABERTURA 11 - Histórias. Giulio e Plínio⁴⁴ - D1: Coincidentemente, no primeiro dia de observação de Plínio e Giulio ambos não estão presentes. Faltaram por complicações de saúde. Então, realizo um primeiro olhar nas pastas de cada um e colete informações sobre quem são esses sujeitos, sobre suas trajetórias, entre outros anunciados. As histórias documentadas de ambas as crianças demonstram diferentes percursos pessoais, mas fica claro, à primeira vista, que elas frequentam muitos médicos. O número de cópias de atestados, receitas médicas, diagnósticos e outros textos que remetem às suas características formam uma composição diferente daquelas encontradas nas pastas das outras crianças. Passada a primeira impressão, o conteúdo de cada pasta perfaz o desenho de sujeitos incomuns para a perspectiva de desenvolvimento escolar esperado das outras crianças. O percurso de Giulio indica inúmeros profissionais descrevendo-o como um aluno de comportamentos determinados, com características estranhas. Assim percebido, Giulio foi encaminhado para frequentar a APAE e tempos depois a mãe o retirou da instituição levando-o para atendimento em uma escola de Educação Especial de Porto Alegre. A criança passou então a ser atendida, principalmente, no Hospital de Clínicas da mesma cidade. Percebido como um sujeito estranho, houve a indicação de traços do quadro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando características clínicas de autismo atípico com hiperatividade e outras possíveis comorbidades não especificadas. As atividades registradas permanecem centradas mais nos objetos com que ele interage do que pela interação. No momento atual, ele possui o diagnóstico de autismo atípico e toma quatro tipos diferentes de medicamentos variando a quantidade e o número de vezes por dia. Epilepsias e infecções variadas são pontuadas com frequência no cotidiano de Giulio. Diferentemente de Giulio, Plínio não tem histórico em APAE antes da escola de Educação infantil que agora frequenta. É descrito como uma criança aparentemente “normal”, porém, torna-se potente a ideia de uma não-interação com os outros colegas. Associado aos seus documentos, há um artigo que enfatiza o quadro autista com certa hierarquia: de um suposto autismo clássico (a criança vivendo em um mundo próprio), passando pelos demais quadros até a Síndrome de Asperger (segundo a descrição “a criança vivendo o nosso mundo, mas à sua maneira”).

Mesmo sem tê-los visto, os sujeitos que apareciam nos documentos partilhavam uma imagem clara fora dos padrões para uma criança no século XXI, não apenas em relação ao

⁴⁴ Plínio, assim como Giulio, é uma criança com autismo de seis anos.

desenvolvimento neurológico ou comportamental, mas sobre quaisquer relações que esses sujeitos viessem a criar. Qualquer ação era justificada pelo diagnóstico de autismo. Mesmo se as relações fossem positivas, eram tratadas como “melhoras” de sua condição do diagnóstico e outras comorbidades e não de uma possibilidade do sujeito. Embora houvesse um reconhecido esforço pedagógico em sinalizar avanços do sujeito, a maior parte desse esforço debruçava-se a partir de documentos que já prescreviam algumas características.

Nessa direção, temos a segunda face da disposição. Nesta, a disposição anuncia o sujeito e suas aberturas singulares a partir desse lugar assumido no processo de sua própria construção. É como se o sujeito assujeitado a um lugar, assumisse esse lugar e o tornasse uma zona de idas e vindas, como a relação de um navio e o cais. É a partir desse cais chamado autismo que os sujeitos navegam em suas possibilidades e criam paradigmas questionando seus lugares. Em síntese, por um lado, a disposição anuncia um lugar de sujeito construído (dis-posição), por outro lado, a disposição fala sobre as aberturas desse mesmo sujeito no mundo (percepções, compreensões, modos) ⁴⁵.

Para mostrar essa face da disposição, além da infinidade de modos de ser-no-mundo, trago uma sequência de aberturas de cinco sujeitos distintos. Com isso, pretendo elucidar o quão singular são as aberturas de cada sujeito com autismo em relação aos seus lugares e as situações que precisam vivenciar cotidianamente. Nesse sentido, as condições e possibilidades de cada sujeito com autismo se constroem de acordo com os eventos que não são naturalizados por eles.

ABERTURA 12 - Bater. Anita⁴⁶ - D2: Anita chega na escola algum tempo depois do sinal da entrada soar. Com sua mãe, ela vai caminhando em direção à sala de aula. Cumprimento-a e ela, reciprocamente, me cumprimenta. Anita está com outro corte de cabelo, desta vez bem curto. Em frente à porta da sala, Anita pergunta: “Mãe posso bater aqui na porta?”. A mãe responde: “Sim, claro!”. Então, Anita pergunta: “Como eu bato?”. Sua mãe responde: “Assim como você está com a sua mão”. A mãe referia-se a estar com o braço semi estendido à frente do corpo com o punho cerrado. Anita estava na posição como comumente batemos em uma porta ao chegar para entrar, mas, mesmo assim, Anita perguntou à sua mãe como poderia bater. Depois disso, de bater, a porta lhe foi aberta por um colega e ela pode adentra-la em direção a sua mesa.

Anita reitera na abertura acima que para sujeitos com autismo as ações realizadas não são óbvias, pois, as informações nunca são as mesmas, embora possam ser repetidas, elas variam no espaço.

⁴⁵ Dentre os sete significados possíveis para a palavra disposição na língua portuguesa, o significado etimológico parece ser o mais interessante: derivado do latim *dispositio*, *ōnis* evoca o sentido de 'ordem, governo, disposição'.

⁴⁶ É uma adolescente com autismo de treze anos de idade.

ABERTURA 13 - Impulsão. Plínio - D5: Plínio tira todos os móveis de brinquedo do cesto e coloca-os no chão de forma aleatória. Em seguida localiza cada carrinho seu e coloca em cima de um respectivo móvel que colocou no chão. Alguns deles Plínio cobre com pedaços de pano. Felícia, a estagiária da turma, me chama e diz: “olha Vanessa! Plínio está colocando os carros para dormir como se fossem bebês!”. Digo a ela: “É! Pode ser que seja isso!”. Depois, Plínio os deixa e visualiza os copos de seus colegas dentro de uma bandeja, tira todos eles e arruma-os por cor e pelo modelo. Em seguida as crianças vão para o parque, lá Plínio fica, principalmente, na roda e aos poucos explora todos os brinquedos: a gangorra, o brinquedo de escalar, as pontes, o balanço, etc. Na gangorra, Plínio está com a estagiária e há outras duas crianças ao lado. Plínio não impulsiona com as pernas, então começo a contar: “1,2,3...!” a cada flexão feita por ele, vejo que não há reação imediata, toco em sua perna e faço uma flexão, assim ele acaba por perceber o movimento do corpo. Em seguida, há uma troca, Felícia vai com uma das meninas na gangorra ao lado e uma delas vem até Plínio. Com ela, de peso próximo à Plínio, seus movimentos de flexão dos joelhos vão aparecendo aos poucos. Trocamos novamente com outra colega e, ao final da brincadeira, Plínio fazia os movimentos iguais aos de seus colegas de maneira contínua, resmungando o que pareciam ser palavras misturadas e sorrindo.

O tempo da percepção dos sujeitos com autismo é diferente em função das ações que não são óbvias, pois, as informações nunca são as mesmas, embora possam ser repetidas, elas variam no espaço.

ABERTURA 14 - Pés. Adriana - D10: A turma de Adriana foi até a creche localizada ao lado de sua escola. Adriana frequentou esta creche até vir para a sua atual escola de ensino fundamental. Nesse dia fazia muito calor e Adriana estava de vestido e chinelos. A cada três ou quatro passos, Adriana lançava o chinelo à frente dela. Clara, a estagiária da turma, chamou-lhe a atenção que teria que acompanhá-los e que Adriana deveria manter seus chinelos nos pés. Ao chegar à creche Adriana é reconhecida. As professoras lhe cumprimentaram e algumas crianças imitaram um coro com o nome de Adriana. Ela foi incansavelmente beijada ao ser recebida. As crianças foram organizadas para assistirem as apresentações de dança. Adriana se sentou próxima a Clara e as demais crianças de sua turma e de outras escolas. As apresentações se iniciaram e tratavam de números de Ballet dançados por meninos e meninas. Adriana ficou completamente concentrada nos movimentos das bailarinas, principalmente, nos movimentos dos pés, que, aliás, provocou a atenção da grande maioria das crianças. Adriana ficou por cerca de quarenta minutos sentada assistindo, sem tentativas de se levantar do lugar que estava colocada. Chamei a atenção de algumas professoras que estavam ao meu lado para que olhassem a concentração de Adriana, pois, muitas vezes me foi dito de sua possibilidade remota de se concentrar.

A atenção de sujeitos com autismo é algo que depende do tempo da percepção, que é diferente dos sujeitos sem autismo, em função das ações que não são óbvias, pois, as informações nunca são as mesmas, embora possam ser repetidas, elas variam no espaço.

ABERTURA 15 - Choro. Giulio - D5: Ao chegar à escola Giulio está brincando ao lado de sua mãe, Milena, ali mesmo dentro da sala, enquanto as outras crianças estão na aula de Inglês. Milena conversa com Livia (professora da turma) sobre a avaliação de Giulio no Hospital de Clínicas, comunicando que ele não teria a suposta síndrome degenerativa que vinha sendo investigada. Giulio se desloca lentamente para a porta, brincando com sua mãe até conseguir sair

e entrar em outra porta. Saindo e entrando, Giulio brinca com a estagiária da outra turma correndo em círculos. Nesse instante, Milena aproveita a dispersão de Giulio para ir embora. Lívia busca Giulio pela mão e retornam para a sala de aula com as outras crianças e a professora de Inglês. Ele volta chorando com um semblante confuso e tristonho, se aproxima dizendo: “Giu está chorando!”. Pergunto a ele: “Por que está chorando Giu? Você queria continuar brincando? Não precisa chorar não”. Então, Giulio se encosta em mim e fica a repetir: “Giu não chora! Não chora Giu!”.

A compreensão dos sujeitos com autismo se dá a partir da atenção, algo que depende do tempo da percepção, que é diferente em função das ações que não são óbvias, pois, as informações nunca são as mesmas, embora possam ser repetidas, elas variam no espaço.

ABERTURA 16 – Significados. Virgilio – D1: Na sala de aula de Adriana, com a estagiária, conheci Virgilio, um garoto de quinze anos. Apresentei-me a ele e as perguntas iniciaram imediatamente como uma rede com o intuito de me capturar. Dentre as várias perguntas estavam: “Donde você vem? O que você faz? Você gosta de andar de ônibus?”. As perguntas se relacionam a coisas pessoais e escolares. A conversa foi tecida entre Virgilio, Clara (estagiária) e eu. Ele pergunta pelos significados de algumas expressões: “O que significa pegar no pé?”. Clara pergunta: “Quem te disse?”. Virgilio responde: “Nada!”. Eu brinco que quem nada é peixe: “Se você falou, ouviu de alguém, não?”. Ele diz: “Ninguém pode me mandar né professora?”. Respondo: “Claro que não, ninguém manda ninguém, nós fazemos acordos”. A conversa seguiu e Miriam (professora do AEE) se aproximou de nós, cumprimentando-nos e conversando conosco. Então, Virgilio diz a ela: “Glória a Deus!” e ela responde: “Hm, você está indo?”. Ele afirma que sim e pergunta: “Você gosta do pastor?”. Miriam responde: “Eu não conheço ele, sou católica, então não posso dizer que gosto”. Na sequência, Virgilio pergunta se pode mexer no computador da sala do AEE em que Miriam fica parte do tempo. Ela autoriza e ele fala sobre os ônibus, olhando fotos no monitor. Fala um pouco de sua família: “Minha mãe sempre me ajuda quando eu preciso pegar ônibus!”. Logo há o sinal para a troca de sala e me despeço de Virgilio.

As associações construídas pelos sujeitos com autismo são realizadas a partir da compreensão que se dá na atenção, algo que depende do tempo da percepção, o que é diferente em função das ações que não são óbvias, pois, as informações nunca são as mesmas, embora possam ser repetidas, elas variam no espaço.

A repetição das ideias com o acréscimo de novos elementos, de acordo com cada abertura, demonstra um encadeamento recursivo de como os sujeitos com autismo se colocam para o mundo a partir de suas próprias ações. Esse é um processo diferente daquele que os sujeitos sem autismo se submetem. Diferente, porque de alguma forma os sujeitos sem autismo resistem menos a naturalização dos eventos da vida. Isso se dá tanto pela força das normas sociais envolvidas quanto pela leitura corpórea, orgânica e particular que cada sujeito faz do mundo. Esse processo mostra que respostas exatas pertencem a um raciocínio previsível, o qual, dificilmente, sujeitos com autismo compartilharão. Embora muitos desses sujeitos possam

pensar de uma forma exata, não significa que seu modo seja esse. Mostra também que a maioria dos questionamentos dos sujeitos com autismo leva a imprevisibilidade e às muitas possibilidades derivadas de suas múltiplas associações. Tal processo, da linguagem como linguagem (do vigor e da saga do dizer), leva o sujeito a uma experiência que enaltece o que eles podem perceber. Sobre tal experiência com a linguagem, afirmo que:

Fazer a experiência de alguma coisa significa: a caminho, num caminho, alcançar alguma coisa. Fazer uma experiência com alguma coisa significa que, para alcançarmos o que conseguimos alcançar quando estamos a caminho, é preciso que isso nos alcance e comova, que nos venha ao encontro e nos tome, transformando-nos em sua direção (HEIDEGGER, 2003 p. 139).

Esse efeito — o de *ser tomada* — diz respeito a relação dos sujeitos com autismo com a linguagem, mas também à minha relação com a linguagem ao tentar mostrar como os sujeitos com autismo podem ser entendidos. Portanto, a minha tarefa de estranhar as concepções de linguagem que tradicionalmente mantivemos no tempo (da representação da linguagem como expressão, devido à pressuposição de uma interioridade, da fala como uma atividade humana e da linguagem como uma representação e apresentação do real e do irreal) está aberta para um alargamento. Esse alargamento que proponho, considera a premissa de que, no século XX, Nietzsche revisitou as relações imbricadas entre ciência e método e Heidegger mostrou, a partir de Nietzsche, que a “vontade de poder” (HEIDEGGER, 2000) se modelou nessas relações entre ciência e método, nas quais a técnica é o meio de acesso entre a vontade e o poder. Esse evento trouxe consigo a seguinte afirmativa:

Nas ciências, o método não apenas propõe o tema como o impõe e subordina. A corrida vertiginosa que impulsiona atualmente as ciências sem que nem elas mesmas saibam para onde estão indo, provém do incitamento do método e de suas possibilidades, cada vez mais entregues à técnica. É no método que reside todo poder e violência do saber. O tema pertence ao método (HEIDEGGER, 2003, p. 138)

Afirmar que o tema pertence ao método significa adentrar em campos que pensaram o autismo como um lugar de sujeito. Porém, antes de adentrar na segunda parte da Tese, é importante recapitular o que já fiz: no prólogo deste texto me situei como sujeito e pesquisadora, além de anunciar a Tese que endosso, objetivos e organização a que me disponho. No primeiro capítulo trouxe a abertura da Tese, contextualizando-a na Educação e mostrando articulações possíveis. Em seguida, demarquei a metodologia como um lugar ontológico, no qual meu estudo se apresenta, principalmente, através da fenomenologia. Ainda neste capítulo, aproximei

autores como Heidegger — para dar conta de falar do sujeito e de uma linguagem para além da palavra — e Foucault — para mostrar as relações de saber-poder ligadas às diferentes dimensões da construção dos sujeitos com autismo. Juntos, os autores se somam para apresentar possibilidades ligadas à construção de novas subjetividades. Como continuidade, mostrei a historicidade da linguagem com relação aos sujeitos com autismo, enaltecendo que há um esmaecimento da linguagem em nossa sociedade, em virtude do poder da comunicação. Com isso, apresentei a noção de que os sujeitos com autismo rompem com a tradição das lógicas permanentes da linguagem em função de sua linguagem como linguagem (vigor e saga do dizer) (HEIDEGGER, 2003), das emoções e daquilo que pode ser dito, ser distinto daquilo que costumamos conhecer, ressaltando suas disposições (HEIDEGGER, 2003) como algo novo sobre a espécie humana e caracterizando também um fenômeno.

Nesse sentido, entendo ter cumprido os objetivos específicos de compreender a linguagem como potência da perspectiva do fenômeno sujeitos com autismo e sinalizar as lógicas que sustentam a existência de tais sujeitos, dando conta da primeira pergunta que me propus a responder “De que modo os sujeitos com autismo, a partir da linguagem, podem ser entendidos como um fenômeno?”. A partir de agora, na segunda parte da Tese, as problematizações continuam, no entanto, vão além da historicidade da linguagem; adentram na historicidade humana para dar conta de compreender a construção dos sujeitos com autismo sob um prisma amplo. Portanto, mostrarei como as definições milenares de linguagem, que apresentei anteriormente, operam em alguns saberes e sobre alguns sujeitos.

SEGUNDA PARTE

**A CONSTRUÇÃO DO FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO PELA ESPÉCIE
HUMANA E AS IMPLICAÇÕES DESTA COMPREENSÃO PARA A EDUCAÇÃO**

4 SUJEITOS COM AUTISMO E A HISTORICIDADE HUMANA

ABERTURA 17 - Desejos. Giulio - D13: Giulio chega ao atendimento de Psicopedagogia Inicial (PI) as 09:30 e se surpreende (positivamente) ao me ver. Sorri por algum tempo e ao me olhar começa a pegar os carrinhos, repetindo: “Olha, olha, olha!”. Ele repetiu tais palavras muitas vezes. Antonia e Denise (professoras da PI na escola de Educação Especial que atende Giulio) conversam com ele, dizendo sobre minha presença e porque eu estava ali. Denise foi atender outras alunas e Antonia, professora de PI, conversava com Giulio sobre os brinquedos. Com um carrinho em mãos, Giulio desejava que Antonia percebesse algo naquele mesmo brinquedo, por isso lhe dizia: “Olha, olha, olha!”. Antonia lhe perguntava: “Olha o que Giulio? Olha o que? Me diz o que tenho que olhar?”. Giulio, com uma das mãos, tocava o rosto de Antonia repetindo: “Olha, Olha, Olha...”. Antonia resolveu inverter a estratégia e pegou um lenço que estava próximo a ela colocando em seus olhos e disse a Giulio: “Não vou olhar Giulio, não, não vou olhar até você não me dizer o que você quer que eu olhe! Não adianta!”. Giulio paralisou. Aproximou sua mão do lenço que estava nos olhos de Antonia, mas não chegou a tocá-lo. Olhou para mim sem muita ação e, então, Antonia repetiu: “Me diz o que você quer que eu olhe! Vamos?”. Giulio passou a mão no rosto dela com o lenço e após alguns instantes, disse: “O carrinho!”. Antonia sorriu e disse: “Assim Giulio, tem que falar o que você quer!”.

Abrir. Buscar por aberturas que tornam um fenômeno visível. “O conceito de “aberto”, característico do próprio *seer*⁴⁷, é a determinação do início iniciado, isto é, do descobrimento. O aberto e sua abertura são um caráter essencial do *ser* e só podem chegar a ser experimentados no saber inicial” (HEIDEGGER, 2013, p. 14). Abrir, cindir, escavar, esgaçar, suspender são ações necessárias para deslocar os saberes de verdades absolutas, sejam elas quais forem. Essa é a relação que observo na abertura acima. Os desejos entrecruzados de dois seres humanos com experiências e condições existenciais distintas se aproximaram por aberturas geradas pela relação, a qual estabeleceu um funcionamento próprio.

É pela diversidade do funcionamento particular de cada sujeito que nenhuma ciência na Contemporaneidade consegue explicar a origem ou uma etiologia definitiva do autismo, como é o desejo de muitos profissionais que se envolvem com esses sujeitos. Os motivos dessa não resposta ou dessa resposta permanentemente parcial podem ser interpretados de diferentes formas. Uma dessas possibilidades é:

Talvez seja o caso de que a etiologia do autismo encontra-se em uma multiplicidade de fatores biológicos e culturais/sociais mutuamente entrelaçados, incluindo os próprios padrões de normalidade utilizados na determinação do transtorno. Dito de outra forma, talvez o autismo não seja uma coisa, mas seja uma categoria nominal útil para agrupar pessoas heterogêneas, todas elas compartilhando práticas de comunicação que se

⁴⁷ A indicação de um segundo “e” na palavra *ser* é uma invenção de Heidegger para distinguir a ideia metafísica de ser como substância para sua ideia de *ser* como movimento.

desviem significativamente das expectativas da normalidade (NADESAN, 2005, p. 10)⁴⁸.

Corroboro com o pensamento de Nadesan (2005), pois, opto por um exercício hermenêutico que pretende mostrar o autismo como uma construção através das intervenções humanas, fundamentalmente, nas diferentes áreas do saber. Isto posto, desloco a pergunta clássica sobre a origem do autismo, de uma *episteme* substancializada para uma *episteme* em movimento. Assim, a pergunta que pode ser feita não é sobre a origem dos sujeitos com autismo, mas, sim, de que modo os sujeitos com autismo podem ser compreendidos, a partir da linguagem, como um fenômeno? Tal pergunta, respondida na primeira parte da Tese, mostrou que houve um esmaecimento da linguagem como uma dimensão existencial em função de sua objetificação através dos processos civilizatórios, construídos a partir das relações de saber-poder e, por consequência, do refinamento das formas de comunicação. Além disso, os sujeitos com autismo rompem com a tradição de lógicas permanentes da linguagem, produzidas a partir de uma racionalidade que supervaloriza os processos de fala, leitura e escrita. Rompem, pois, são sujeitos que se colocam no mundo considerando a linguagem como linguagem (vigor e saga do dizer), distintamente do que se costuma conhecer como sociedade.

Tenho tentado mostrar que essa corporeidade se difere, especificamente, na linguagem como linguagem, no vigor e na saga do dizer, pois, a percepção se dá por outros caminhos e apenas alguns podem ser explicados neurologicamente. “[...] é a corporeidade que instaura raízes do perceber e daí decorrem as diferenças de estilo de pensar/conhecer e de olhares” (FREITAS, 2015, p. 130). Portanto, os sujeitos com autismo são construídos através de um entendimento de linguagem que acumula lógicas permanentes e desconsidera o corpo e o *ser* numa perspectiva que foge às normas.

Esse panorama favorece a possibilidade de um caminho ontológico e nessa direção emergem os modos⁴⁹ pelos quais os sujeitos com autismo tornam-se visíveis e podem problematizar verdades. Então, as condições para a emergência dos sujeitos com autismo atravessam inúmeras dimensões (biológicas, políticas, sociais, econômicas e ambientais), trazidas de maneiras diferentes pelos trabalhos de Caramicoli (2013), Alves (2014), Freitas (2015) e Valtellina (2015).

⁴⁸ As citações originais desta referência estão em inglês. O uso em português é feito de minha livre tradução.

⁴⁹ O *modo* é uma palavra designada para o tratamento fenomenológico de determinado fenômeno a ser estudado. Ela efetiva-se ontologicamente, portanto, o modo de tratar uma questão que é fenomenológico, não há um método para determinar a questão.

Neste capítulo, tentarei fornecer mais subsídios para a compreensão das dimensões sinalizadas, contextualizando a existência dos sujeitos com autismo na contemporaneidade. Com isso, me aproximo do exercício arqueológico realizado por Foucault. Interpelada pelos discursos, entendidos pelo autor como práticas, penso o investimento político dos corpos e a rede de poder que possibilita a compreensão da construção do autismo pela espécie humana, para além da perspectiva da linguagem já anunciada. Tal relação se dá à medida que a sociedade ocidental se importa com o governo dos sujeitos (NADESAN, 2005), apropriando-se e gerenciando as condições de possibilidades de *ser* humano desde a infância. Dessas condições de possibilidades para a emergência dos sujeitos com autismo, é possível afirmar que a nomenclatura “autismo” aparece por meio do saber médico-psiquiátrico, contudo, não é apenas esse saber que legitima o modo de *ser* um sujeito com autismo.

O filósofo alemão Martin Heidegger mostrará, no conjunto de suas obras, que o cuidado, como substantivo e não como derivação do verbo cuidar (do latim *cogitare* — “pensar, cogitar”), visto de forma ontológica, é uma relação estabelecida para manter a espécie, para manter a vida, portanto, é cuidando que nos tornamos sujeitos e somos assujeitados.

A manutenção da vida desdobrou-se, especialmente, na Modernidade, com a criação dos espaços de cuidado ou, se quisermos, das instituições (famílias, prisões, hospícios, hospitais, igrejas, escolas) que cumprem essa função de controle e gerenciamento dos corpos. Do ponto de vista político e filosófico, o intelectual Michel Foucault dedicou sua vida profissional a analisar como essas instituições instauraram a ordem e a disciplina na sociedade ocidental. Trouxe consigo o governo de si e dos outros como uma prática aceitável para não apenas manter a vida, mas para fazer viver.

Nesse jogo entre *ser* sujeito e sujeitar, elaboramos práticas de identificação, de verificação, de classificação, de indicativos no corpo do que pode ser perigoso para a sociedade. Compreendo essas práticas em três caminhos distintos que se entrecruzam e mostram o autismo como uma construção humana. O primeiro e, me parece, mais amplo, é o entendimento da linguagem na perspectiva instrumental, objetificada, como algo que pode ser usado e restrito à capacidade cognitiva, trabalho que iniciei no capítulo anterior e que se estende por toda a Tese. O segundo caminho, é através das práticas medicinais, especialmente, com as áreas que se preocupam com as doenças mentais, já que a palavra autismo aparece nos manuais psiquiátricos como um avanço do diagnóstico em relação à esquizofrenia e as psicoses (discussão detalhada no capítulo das lógicas operantes). Por fim, o terceiro caminho, trata do olhar médico (e social) para a criança, para um tipo determinado de infância baseada no modelo do devir adulto.

Relembro que a importância dada às doenças mentais e o olhar direcionado às crianças são encaminhamentos que fazem parte do conjunto dos princípios civilizatórios, das promessas da Modernidade. Nesse período, buscou-se fortemente por diferentes lógicas a fim da padronização do comportamento humano para a idealização de uma sociedade disciplinada. É possível afirmar que deste período em diante, o controle dos pensamentos e dos comportamentos, da infância à velhice, representam um *continuum* a ser aperfeiçoado pelos seres humanos, como uma herança que é herdada de geração em geração. Assim sendo, entendo ser fundamental atrelar às práticas medicinais a relação destas com a constituição da infância e mostrar que o autismo emerge nessa intersecção entre Medicina e infância (NADESAN, 2005).

O olhar para as crianças ampliou as possibilidades da correção dos sujeitos, permitindo ao Estado intervir precocemente na vida, não precisando mais esperar por sua fase adulta. As contínuas invenções de categorias de sujeitos dentro das práticas medicinais e a historicidade da infância podem ser dois dos caminhos que corroboram para a existência do que, atualmente, denominamos como sujeitos com autismo.

A seguir, será possível entender outros movimentos oriundos dessa junção infância/Medicina como, por exemplo, a psicopatologia infantil e as relações desta com a linguagem. O tensionamento que estará em jogo é atravessado pelos modos de compreensão da linguagem por parte dos saberes médicos (através das práticas medicinais) e dos saberes pedagógicos (ambos que pertencem à tradição da linguagem com suas lógicas permanentes), além da articulação com o que endosso por linguagem como um caminho que se faz (HEIDEGGER, 2003).

4.1 DAS PRÁTICAS MEDICINAIS

ABERTURA 18 - Incertezas. Giulio - D4: No pátio da escola, Milena (mãe) e a Lívia (professora) comentam sobre a greve nas escolas. Na sequência adentram no assunto dos exames médicos de Giulio. Naturalmente, pela situação vivida na família, Milena adentrou na história de Giulio. A frequência temporária na APAE e as limitações no atendimento deste mesmo espaço; a busca por vagas e a rejeição das escolas regulares; a exigência que Milena tirasse as fraldas de Giu para que uma das escolas o aceitasse; a satisfação na atual escola e a irritação dela e seu esposo com os médicos eram episódios da história de Giulio. Milena não conseguia conversar como gostaria e a sensação de incerteza aumenta, pois, os médicos não dizem sobre uma possível síndrome que ele teria. Mesmo com uma conjuntura médica, não há uma mesma linha de trabalho clínico com Giulio. Sobre o diagnóstico médico, este indica que Giu teria convulsões severas, um transtorno moderado (não nomeado), o autismo e mais uma síndrome que estaria em discussão “algo degenerativo”. Em meio a nossa conversa, as crianças são encaminhadas para

a sala de aula e Giu fica comigo e sua mãe. Após conversarmos um pouco mais sobre as sensações de Milena, voltamos à sala e ela leva Giu ao banheiro para lavar as mãos e ambos vão embora.

A pressão que vivemos cotidianamente, como a mãe de Giulio, está posta por uma racionalidade que visa as contínuas descobertas, mas como chegamos às atuais condições de vida? Como os sujeitos com autismo se tornaram subjetividades cobiçadas pelas ciências contemporâneas?

As práticas de cura medicinal sempre existiram na humanidade e fazem parte do nosso princípio instintivo do cuidado (CASTIGLIONI, 1947). Por volta de 70 000 a. C., quando o *ser* humano passou a conviver em grupos e a se preocupar com a morte de seus conhecidos e de sua própria morte, desenvolveram-se estratégias para preservar a vida humana no planeta. O cuidado ontológico⁵⁰ foi aprimorado em cada civilização e por cada cultura para manter os *seres* humanos vivos por mais tempo. Não apenas vivos, mas visíveis aos olhos uns dos outros e ao alcance de serem conhecidos e vigiados.

Na Grécia, Índia e outros países com civilizações mais antigas, as práticas medicinais eram aprendidas nos templos ou próximos deles. Os aprendizes praticavam os rituais de tratamento na casa dos enfermos ou em locais públicos organizados pela própria sociedade. As ciências misturavam-se e as práticas medicinais tinham um caráter fortemente holístico, no qual estimavam suas crenças em deuses e *seres* “superiores”. “[...] a medicina empírica precedeu a medicina mágica e a sacerdotal, mas floresceu juntamente com elas, ora repousando sobre o poder dos homens investidos de dons naturais, ora crescendo à sombra do misticismo” (CASTIGLIONI, 1947a, p. 34). Contudo, foi na Idade Média, com as religiões em alta e em um período de supremacia da Igreja Cristã que os Hospitais tornaram-se lugares sagrados. Desta forma, os profissionais envolvidos nesse espaço, bem como, suas lógicas passaram a representar um poder diferenciado na sociedade. É importante ressaltar que, entre a prática da Medicina não institucionalizada e a institucionalizada nos Hospitais, o *ser* humano sofreu inúmeras transformações que convergiram para sua reinvenção.

Dos séculos XII ao XVIII, a ascensão da Medicina e a classificação das doenças impulsionadas pelos saberes médicos surgiram como uma forma de identificar os *seres*

⁵⁰ Segundo Heidegger, o cuidado ontológico surge a partir da abertura do *ser* e consciência da morte desdobrando-se na presença de cada um de nós, que por dar-se conta, efetiva um cuidado consigo e com os outros para viver uma vida autêntica. Heidegger não desenvolve uma visão política de relações de poder, ele foca no *ser* ou, se quisermos, no humano por assim dizer.

humanos (FOUCAULT, 2012). A primeira grande ordem de identificação, sob o prisma da exclusão, foi entre os leprosos e os *seres* humanos “normais”.

Ao final da Idade Média, a lepra desaparece do mundo ocidental. Às margens da comunidade, às portas das cidades, abrem-se como que grandes praias que esse mal deixou de assombrar, mas que também deixou estéreis e inabitáveis durante longo tempo. Durante séculos, essas extensões pertencerão ao desumano. Do século XIV ao XVII, vão esperar e solicitar, através de estranhas encantações, uma nova encarnação do mal, um outro esgar do medo, mágicas renovadas de purificação e exclusão. [...] A partir da alta Idade Média, e até o final das Cruzadas, os leprosários tinham multiplicado por toda a superfície da Europa suas cidades malditas (FOUCAULT, 2010, p. 7).

Os leprosos desapareceram das cidades, mas os locais em que eles estavam permaneceram para dar vez a uma sequência de outros sujeitos segregados. As estruturas sombrias ficaram à deriva de um novo uso e milhares de leprosários que se encontravam espalhados pela Europa foram direcionados para sujeitos com doenças venéreas, como se tivessem-no herdado (FOUCAULT, 2010). Por algum tempo, este foi o cenário da época, centenas de sujeitos identificados com essas doenças tomaram os espaços dos leprosários para serem tratadas.

Essa questão perpassou a forma de internamento e isolamento dos pacientes e consentiu, pelo poder soberano absoluto da época, a terceira ordem de repressão⁵¹ — o Hospital Geral. Os hospitais foram constituídos como instituições complexas, nas quais o cuidado se deu em relação às doenças que, ao mesmo tempo, excluía e classificavam os sujeitos e, por outro lado, tinham a intenção de fazê-las viver mais. Esses espaços de tratamento também eram onde as moralidades se constituíram, representando a complexidade dos interesses humanos. Ao mesmo tempo, tornou-se mais visível um ritual seguido por muitas sociedades: o transporte da loucura. “[...] é a Nau dos Loucos, estranho barco que desliza ao longo dos calmos rios da Renânia e dos canais flamengos” (FOUCAULT, 2010, p. 13). Diferentes grupos sociais colocavam sujeitos considerados loucos em barcos e largavam-nos em locais inabitados para que vagassem pelos oceanos. Muitos grupos adotaram essa prática, muitos sujeitos considerados loucos foram recebidos posteriormente nos Hospitais e mesmo não havendo diagnóstico, eram tratados como tal. Repletos de pensamentos, palavras e imagens, os sujeitos considerados loucos tornaram-se uma referência àqueles com uma sanidade adequada que viviam expostos em sociedade. As alucinações, vozes e a mistura de imagens distorcidas, narradas pelos loucos e por outros

⁵¹ Sendo a polícia e a justiça as duas anteriores.

interessados nesse universo, amedrontavam os ouvidos alheios. Assim, a loucura e o louco, tornaram-se substantivas ameaças. Na loucura e no louco havia certa monstruosidade, pois, “[...] o que define o monstro é o fato de ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (FOUCAULT, 2001, p. 69).

Marcado no século XIX, o sujeito anormal foi distinguido por Foucault (2001) em três perspectivas diferentes, embora complementares, a saber: o monstro (envolve as diferenças sociais e a natureza humana), o incorrigível (que exige a família para controle do que deveria ser corrigido) e o onanista (adentra nas particularidades do quarto do sujeito, dos aspectos mais íntimos possíveis). Esses três sujeitos foram distinguidos pelas práticas do saber médico e o louco — como uma junção dessas três dimensões — foi notabilizado como um perigo real para a sociedade.

A morte, que pensamos ser a primeira motivação para o *ser* humano cuidar outro *ser* humano, ficou em segundo plano, perdendo espaço para a preocupação e o controle dos loucos. Em meio ao século XV, a loucura assustava as pessoas porque os saberes que ela anunciava eram desconhecidos e, possivelmente, repletos de uma energia satânica. Estavam fora do modelo de linguagem esperado. A loucura adentrava no universo de outros discursos (literários, filosóficos, linguísticos), provocando estudos aprofundados da natureza humana. Neste sentido, loucura e razão tornaram-se dependentes. Estava posto o entendimento de que toda loucura tem sua razão e toda razão tem sua loucura, elas se complementam e se recusam, andam juntas e só poderiam fazer sentido simultaneamente.

No século XIX, os médicos italianos Valsava e Vincenzo Chiarugi iniciaram o combate e a reforma dos tratamentos das doenças mentais, até então repressivos (CASTIGLIONI, 1947b). Contudo, foi Philippe Pinel, um dos principais precursores da Psiquiatria, que teve um papel fundamental na manutenção dos loucos nos internatos do século XIX, mesmo sendo inapropriado mantê-las, visto que essas sujeitos também teriam direitos civis “apesar” de serem loucas. Muitos habitantes das cidades europeias viveram em casas de internamento e “A partir da metade do século XVII, a loucura esteve ligada a essa terra de internamentos, e ao gesto que lhe designava essa terra como seu local natural” (FOUCAULT, 2010, p. 55).

Na Europa,

Howard, ao final do século XVIII, estabelecerá o projeto de percorrê-la toda; através da Inglaterra, Holanda, Alemanha, França, Itália, Espanha, fará a peregrinação de todos esses lugares de internamento - "hospitais, prisões, casas de detenção" - e sua filantropia se declarará indignada com o fato de que

tenham podido relegar entre os mesmos muros os condenados de direito comum, jovens que perturbavam o descanso de suas famílias (ou que lhes dilapidavam os bens), vagabundos e insanos. Prova de que já nessa época se tinha perdido uma certa evidência: a que, de modo tão apressado e espontâneo, fizera surgir em toda a Europa essa categoria da ordem clássica que é o internamento (FOUCAULT, 2010, p. 63).

Por uma série de moralidades, os internamentos eram realizados com dupla finalidade, para o “benefício” e também para a “punição”. Assim, os sentidos do internamento envolviam um lugar marcado que não era apenas dos loucos, mas também dos pobres, daqueles que viviam no ócio, que eram inúteis para a sociedade da época. O cuidado se deu também sob a ótica do controle social. Houve, portanto, um deslocamento dos médicos, que focavam nas epidemias da época, em direção à loucura e da loucura para a Medicina. A produção de medicamentos em torno da loucura foi um movimento natural em conjunto com técnicas que visavam docilizar esses corpos para que tivessem uma “linguagem adequada” para que, em especial, a Psiquiatria conquistasse esse terreno fértil e impreciso dos diagnósticos.

Esse pensamento fortaleceu uma maneira de resolver os problemas humanos, estava posto um cenário social que trouxe para a vida a medicalização. Esse seria um dos maiores trunfos médicos e a Medicina detinha o status econômico e intelectual suficiente para intervir e assegurar o controle social. Por isso: “A crítica das fundações hospitalares é, no século XVIII, um lugar comum da análise econômica. Os bens que as constituem são inalienáveis: e a parte perpétua dos pobres” (FOUCAULT, 2012, p. 18). No entanto, a pobreza não é, exclusivamente, do sujeito, assim como a loucura. Foram as relações que provocaram e construíram um lugar de sujeito pobre ou louco ou ambos.

De alguma maneira as sociedades europeias buscaram que a autoridade dos médicos articulasse moralidades às suas práticas (o bem e o mal, o *ser* humano fora da norma e o *ser* humano dentro dela, o cidadão “de bem” e o cidadão perigoso). É importante lembrarmos que a loucura se tornou visível, principalmente, depois que a Igreja decaiu de sua soberania na Idade Medieval. As igrejas já não davam mais conta de “esconder” os loucos. Os traços de moralidade, então, ficaram cada vez mais espessos na paisagem do século XVIII e o louco tornou-se aquele que resiste de alguma forma aos padrões morais da época.

A partir da criação do Hospital Geral, da abertura (na Alemanha e na Inglaterra) das primeiras casas de correção e até o fim do século XVIII, a era clássica interna. Interna os devassos, os pais dissipadores, os filhos pródigos, os blasfemadores, os homens que “procuram se desfazer”, os libertinos. E traça, através dessas aproximações e dessas estranhas cumplicidades, o perfil de sua experiência própria do desatino (FOUCAULT, 2010, p. 124).

O desatino ronda as cidades e as cabeças europeias, o juízo (moral) é o alvo de análise para dizer se alguém está ou não no caminho do desatino. O século XVIII ainda prestigia a morte como resposta às más condutas. Com o auxílio dos saberes médicos e dos medicamentos muitas condutas inadequadas são imediatamente resolvidas e induzidas à morte. Assim, gradativamente segue o crescimento das intervenções psiquiátricas. Já no século XIX, a Psiquiatria construiu uma forte aliança com o sistema Jurídico, algo que marcaria a época e o desejo de justiça por muitos crimes. Desse modo, a aliança entre a Psiquiatria e o Jurídico foi reforçada pelos exames psiquiátricos, então adotados como uma medida de segurança para que não houvesse injustiças nos julgamentos.

[...] a partir do momento em que o médico ou o psiquiatra tem por função dizer se é efetivamente possível encontrar no sujeito analisado certo número de condutas ou de traços que tornam verossímeis, em termos de criminalidade, a formação e o aparecimento da conduta infratora propriamente dita - o exame psiquiátrico tem muitas vezes, para não dizer regularmente, um valor de demonstração ou de elemento demonstrador da criminalidade possível, ou antes, da eventual infração de que se acusa o indivíduo. Descrever seu caráter de delinquente, descrever o fundo das condutas criminosas ou para-criminosas que ele vem trazendo consigo desde a infância, e evidentemente contribuir para fazê-lo passar da condição de réu ao estatuto de condenado (FOUCAULT, 2001, p. 27).

Nesse movimento, as diferentes doenças mentais surgiram com maior ênfase e o saber médico, que no método dos internamentos era tido como homogêneo, tornou-se mais abrangente e instável. O que constava na unidade dos saberes médicos era uma abertura, uma mobilidade intelectual que foi ampliada no tempo e história da profissão e das sociedades. Em relação ao médico psiquiatra, seu “[...] suporte não é a percepção do doente em sua singularidade, é uma consciência coletiva de todas as informações que se cruzam, crescendo em uma ramagem complexa e sempre abundante, ampliada finalmente até as dimensões de uma história, de uma geografia, de um Estado” (FOUCAULT, 2012, p. 32). Os horizontes ampliaram-se e, no final do século XVIII e início do século XIX, as observações dos psiquiatras abordavam os signos (a linguagem como representação) mais manifestos pelos sujeitos, uma abordagem que reforçou a condução das condutas dos sujeitos. Os exames psiquiátricos corroboravam com a identificação dos signos e o corpo, objetificado, foi alvo de torturas, além dos medicamentos que buscavam suprimir os sintomas. Os discursos dos sujeitos (pacientes) eram entendidos como o principal viés de comunicação deles para com a sociedade e constituíram-se como uma ferramenta de observação dos médicos.

No livro “A Hermenêutica do Sujeito” (FOUCAULT, 2006), há uma extensa descrição de como os gregos nutriam as práticas do cuidado de si, dos outros e do ambiente. A exemplo dos gregos, outras civilizações se permitiram observar, escrever e confessar as práticas envolvendo o cuidado de si, incitando o controle social gradativo e a necessidade de um governo. Falar, escrever e ler tornou-se a forma viável de *ser* alguém na vida, de *ser* pessoa, de mostrar o quanto alguém poderia se destacar sobre outrem. As práticas do cuidado de si aconteceram permanentemente e, talvez, seu grande ápice tenha sido na ascensão psiquiátrica do século XIX, quando esta auxiliou no exercício de controle social a partir das práticas diagnósticas.

Nesse percurso, gostaria de destacar a perspectiva da linguagem assumida pela Psiquiatria do século XIX. A perspectiva de linguagem se dava através de uma unidade de saber que compreendia as informações possíveis sobre um sujeito e, assim, se constituía uma ferramenta para o diagnóstico psiquiátrico. Para fazê-lo os psiquiatras precisavam: primeiro, sinalizar o que um sujeito expressava como um todo para a sociedade, daí a importância das classificações; segundo, indicar o que o sujeito dizia na fala, por isso, o sujeito necessitava falar do contrário, de partida, já havia um problema e, por fim, os psiquiatras deviam interpretar a representação do universo do sujeito, o que era real ou irreal. Essa sequência é a mesma que Heidegger (2003) pontua como as lógicas permanentes da linguagem, reafirmando, portanto, a Psiquiatria com uma perspectiva determinada de linguagem. Um construto, uma forma política, uma percepção, uma lógica generalizada da linguagem desmoronou sob o sujeito como uma avalanche.

A Psiquiatria do século XIX consolidou uma lógica de linguagem, que foi pouco a pouco investida pelas sociedades nas formas da observação, da escrita e da fala (confissão). Com o enlace dessas três lógicas temos as primeiras classificações das doenças mentais, que seguem: a melancolia, a mania, a demência, o idiotismo, a imbecilidade, a hipocondria, o sonambulismo e a hidrofobia (FOUCAULT, 2012). Nasce a categoria de doença mental, que como uma raiz ramificará outras doenças e gerará outras categorias para ocupar a atenção dos psiquiatras e justificar sua profissão. “A doença mental, que a medicina vai atribuir-se como objeto, se constituirá lentamente como a unidade mítica do sujeito juridicamente incapaz e do homem reconhecido como perturbador do grupo, e isto sob o efeito do pensamento político e moral do século XVII” (FOUCAULT, 2010, p. 147).

Nessa jornada, alguns discursos se diferenciaram e duas perspectivas mostraram um pouco mais das disposições da Psiquiatria, são elas: a materialista e a espiritualista. A primeira, dizia que a loucura era orgânica, estava no corpo objetificado e a segunda, defendia que a

loucura se relacionava com a alma e que nem tudo poderia ser objetivo no sentido material. Essas perspectivas ainda existem e a primeira permanece como corrente dominante sobre a segunda. Assim, um grande grupo de demências tornava-se cada vez mais possível, trazendo, de alguma forma, a negatividade da loucura. “O termo ‘demência’ implicava uma decomposição, a intromissão mórbida, na psique, de um processo orgânico que seguia suas próprias leis irreversíveis” (LEADER, 2013, p. 23). Um caminho incerto, os sujeitos diagnosticados estariam fadados ao próprio destino mórbido.

No século XIX, as naturezas da verdade, da razão e da saúde foram linhas assumidas sistematicamente pelos psiquiatras. A busca pela verdade foi o modo para a recuperação da razão e de uma saúde ideal. Para condensar essa perspectiva, a filantropia ganhou força e a saúde tornou-se um dos ideários das políticas do século XIX. Um jogo político de interesses econômicos e ideológicos elevou a saúde a um patamar nunca investido anteriormente. Nesse cenário político, Phillipe Pinel (médico francês) e William Tuke (filantropo inglês) distinguiram-se, definindo um estilo da Psiquiatria no qual se acreditava que os humanos “loucos” poderiam ser submetidos a tratamentos e não apenas excluídos. Esse estilo fez parte da prática psiquiátrica durante muitos anos.

No tempo de Pinel e Tuke, esse poder nada tinha de extraordinário; explicava-se e era demonstrado apenas pela eficácia das condutas morais; não era mais misterioso que o poder do médico do século XVIII quando diluía os fluidos ou distendia as fibras. Mas muito rapidamente o sentido dessa prática moral escapou ao médico, na medida mesma em que ele encerrava seu saber nas normas do positivismo: desde o começo do século XIX, o psiquiatra não sabia muito bem qual era a natureza do poder que havia herdado dos grandes reformadores, cuja eficácia lhe parece tão estranha à idéia que ele tinha da doença mental e à prática de todos os outros médicos (FOUCAULT, 2010, p. 551).

As relações entre médico e paciente adentraram um mundo ainda mais estranho, de táticas hierárquicas cercadas de moralidades. O bem que muitos psiquiatras pensaram fazer estava emaranhado numa complexidade de interesses que tinham menos a ver com o bem-estar dos sujeitos. “A liberdade do louco, essa liberdade que Pinel, com Tuke, pensava ter dado ao louco, já pertencia há muito tempo ao domínio de sua existência” (FOUCAULT, 2010, p. 556). Esse foi um período clássico da historicidade humana, no qual grandes abismos marcaram o início de muitas relações que até então não haviam sido possíveis. A tradição que chegava do período renascentista marcava os sujeitos pela separação de classes e hierarquias em seus modos. De forma geral, a Psiquiatria funcionou como uma área especializada em Higiene

Pública, um princípio político que visava uma população homogênea. Não se tratava apenas de cuidar da saúde dos sujeitos, tratava-se de criar posições, lugares de sujeitos para os diferentes *seres* humanos, conseqüentemente, um jogo entre a Psiquiatria e a população foi estabelecido por tempo indeterminado. Quando a Psiquiatria assumiu esse poder na organização da Higiene Pública “[...] sempre procurou encontrar o segredo dos crimes que podem habitar toda loucura, ou então o núcleo de loucura que deve habitar todos os indivíduos que podem ser perigosos para a sociedade” (FOUCAULT, 2001, p. 150). No século XIX, as práticas psiquiátricas foram organizadas para trazer à superfície da sociedade os distúrbios possíveis envolvendo, inicialmente, a loucura e suas variáveis. Foucault (2001) nos lembra que a noção do instinto foi fundamental para classificar os distúrbios, quanto maior a agressividade e a impulsão em relação ao outro, maior o perigo social. Essa noção de instinto será crucial para pensar nas diferenças entre loucura, psicose e autismo no século XX.

O princípio de assegurar a saúde dos sujeitos na configuração dos movimentos do saber médico, suscitou a necessidade de um espaço de vigilância contínua. Os Hospitais, palavra com origem no latim que significa *hospes* — hóspede, tornaram-se necessários “[...] para os doentes sem família; e necessário também nos casos contagiosos, e para as doenças difíceis, complexas, «extraordinárias», a que a medicina, em sua forma cotidiana, não pode fazer frente” (FOUCAULT, 2012, p. 45). Doentes e estranhos faziam frente nos hospitais e a Psiquiatria adentrou o século XX com força e respaldo profissional, trazendo consigo a identificação e comprovação das diferenças entre os humanos a partir de uma cientificidade não questionada na época.

Os movimentos políticos e econômicos envolvendo as duas grandes Guerras Mundiais no século XX, enfatizaram a importância de cuidados médicos e psiquiátricos à população, aos ex-combatentes, aos condenados e àqueles que pudessem mostrar sinais de “instabilidade” mental em decorrência das vivências nas guerras. Esse momento da humanidade nas guerras foi um tempo para a Psiquiatria desfrutar de sua própria prática e criar outras portas de entrada. Nos primeiros cinquenta anos de Psiquiatria, inúmeros movimentos constituíram um maior interesse sobre as doenças mentais. Fosse pelas guerras, pela economia, pela política ou pelo jurídico, essa área do saber médico criou raízes profundas na sociedade ocidental.

Chegamos a um dos momentos mais importantes da Psiquiatria e da história da Medicina. A configuração de tal cenário levou um importante grupo de psiquiatras a realizar uma reunião particular para debater sobre as práticas psiquiátricas, assim, se originou um

manual sagrado para os psiquiatras na maior parte do mundo: o *DSM*⁵², pertencente a *American Psychiatric Association*⁵³ (APA). O cenário dos Estados Unidos no pós-guerra favorecia a ascensão dos diferentes saberes e a elaboração desse manual. Do ponto de vista econômico, os Estados Unidos era um dos líderes da “Época de Ouro do Capitalismo”, na qual os recursos financeiros internos do país deram, talvez, o maior salto em acúmulo de capital. Do ponto de vista político, a imagem do país estava propícia a novos investimentos e aberta a novidades nos campos dos saberes. Os Estados Unidos tinham as condições integrais para o aprimoramento de seus saberes. Dentre essas condições, estava a estabilidade política e educacional que levou um grupo de psiquiatras daquele país a pensar as práticas da profissão e delimitar suas intervenções com a intenção de consolidá-las nos manuais.

O DSM-I foi publicado em 1952 contendo 134 páginas. O atual DSM-V veiculado no ano de 2013 possui 970 páginas. Tal crescimento e tais possibilidades diagnósticas discorrem sobre transtornos/distúrbios envolvendo o cotidiano, os processos pessoais, familiares, sociais, educacionais e intelectuais dos *seres* humanos (MAROCCO; DORNELES, 2013). Allen Frances, coordenador do DSM-IV, concedeu algumas entrevistas para diferentes revistas e comentou sobre o trabalho e a falta de cautela de seus colegas do atual DSM-V (coordenado pelo psiquiatra David J. Kupfer). Frances também fez uma autocrítica, questionando-se sobre as alianças realizadas pela área psiquiátrica. Ainda fez questão de citar a indústria farmacêutica como grande incentivadora para a transformação dos eventos cotidianos em transtornos mentais. Em seu livro, *Saving Normal* (2013), ainda não traduzido para o português, o psiquiatra mostrou o processo e os interesses políticos e econômicos na normalização das doenças mentais com o olhar de alguém que coordenou os debates e embates para a concretização do manual. Desenha-se, portanto, a perspectiva do saber médico-psiquiátrico do século XXI, que tende a estabelecer mais conflitos e alargar ainda mais as possibilidades diagnósticas dos transtornos mentais.

Em relação à influência do manual e as pesquisas sobre sujeitos com autismo no Brasil, centenas de pesquisas estão sendo realizadas nas áreas que envolvem o saber médico com parcerias estrangeiras⁵⁴. Considero grande parte dessa produção um eco dos estudos norte-americanos, seja porque há um avanço significativo nas teorias explicativas que surgem nos

⁵² Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais.

⁵³ Associação Americana de Psiquiatria.

⁵⁴ No Brasil, as maiores produções nos formatos de dissertações e teses são das áreas da Psicologia e da Educação, como mostrei anteriormente. Porém, no formato de artigos publicados em periódicos são as áreas do saber médico que predominam.

centros de pesquisas daquele país, seja porque há uma colonização do estilo de vida norte-americano sobre outros países. Um exemplo dessa colonização é o investimento feito, pelo governo americano, nas neurociências que repercute diretamente nas pesquisas sobre aprendizagem em todo o mundo. A dependência das descobertas neurocientíficas para a instrumentalização e formação dos educadores é um movimento que a Educação brasileira vive, especialmente, quando pensamos nos sujeitos com autismo. Tal situação é muito semelhante ao da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) no século XX, no qual “A doença mental era um mero instrumento tático utilizado pelos psiquiatras com vistas à implantação de uma determinada norma psicossomática na cultura brasileira. Esta norma correspondia às exigências do novo ideal de personalidade étnica do brasileiro” (COSTA, 2006, p. 127). A influência das neurociências na Educação não é um mero acaso científico, é uma estratégia de formar um certo perfil de educador que tem, na centralidade do cérebro, as explicações sobre o funcionamento dos *seres* humanos. Esse retrato do século XXI, entre outras razões, é uma consequência da supervalorização do saber médico que se reinventa constantemente.

A exposição que realizei até agora, mostra que “o mental” se tornou uma potência para o saber médico criar lugares para sujeitos e validar suas intervenções, além de mostrar que não conseguimos avaliar todas as variáveis envolvidas em nosso cotidiano. Se nem sempre podemos analisar as ações que fazemos, a possibilidade que tento garantir nesta Tese está, minimamente, em estranhar as ações possíveis. Para isso, trazer uma “compreensão” (HEIDEGGER, 2005), um estado de abertura e atuar com as “disposições” (HEIDEGGER, 2005) dos sujeitos, cria esse estranhamento fenomenológico dos acontecimentos cotidianos. Esse é um movimento que tem sido realizado por alguns pesquisadores brasileiros para compreender a historicidade dos ideários da saúde no Brasil, que mostra uma forte tradição higienista, fruto da herança da colonização europeia. O exemplo que parece elucidar, no Brasil, a ascensão e consolidação da Psiquiatria desde a idade clássica e, principalmente, na Modernidade, pode ser percebido no fenômeno do “Holocausto Brasileiro”, documentado pela jornalista Daniela Arbex (2013).

Na década de 60, as políticas do estado brasileiro, de negligência e práticas de crueldade, autorizaram mais de 60 mil mortes no Hospício Colônia, situado na cidade de Barbacena, Minas Gerais⁵⁵. Conforme registrado pela autora, os sujeitos que morreram estavam fora dos padrões ideais que a sociedade brasileira entendia como o perfil para o país. Negros, velhos, pobres, mães solteiras, sujeitos que tinha extraviados seus documentos, homossexuais, entre outros,

⁵⁵ Ver mais em Arbex (2013).

foram considerados anormais pelo grupo de sujeitos que dominava a política brasileira. Tal grupo considerava o saber médico-psiquiátrico como uma das ferramentas para limpar o que Bauman (1998) denominaria como “refúgio social”. Embora houvesse uma carência de médicos no hospício, os presentes contribuíram para que milhares de corpos fossem doados às faculdades de Medicina das universidades brasileiras, servindo aos estudos científicos da própria área. Com efeito, “O fato é que a história do Colônia é a nossa própria história” (ARBEX, 2013, p. 225). Uma história que gera mal-estar e que reforça o quão importante é estranharmos as normalidades ou naturalizações de nosso tempo.

Neste momento, a intenção não é discutir a realidade brasileira e suas relações com a Psiquiatria, mas ressaltar que a Tese que construo também está embasada nesse conhecimento, na dificuldade que temos, por exemplo, de manter em vigor uma reforma psiquiátrica que poderia ter avançado, se não fosse a perspectiva higienista que resiste no inconsciente coletivo de muitos sujeitos.

Dito isso, volto a lembrar que a categoria de doença mental emergiu como um desdobramento de exclusões sociais (do fetiche pela homogeneização), portanto, uma construção social humana de alto escalão, descrita com profundidade por Foucault em seu domínio arqueológico. Também é importante recordar que o DSM afirmou o diagnóstico de autismo como uma possibilidade mais próxima da realidade, após a elaboração dos diagnósticos de Esquizofrenia e Psicose (suas variações e níveis). O movimento dos psiquiatras na elaboração do DSM mostrou-se na direção de alargar as possibilidades de transtornos mentais (BURKLE, 2002). Se em algum momento, os psiquiatras pensaram diferente, essa diferença não surtiu o efeito esperado. Embora alguns diagnósticos tenham desaparecido para os leitores, não desapareceram do manual, apenas foram incorporados em outras descrições. Esse detalhamento será realizado ao tratar das lógicas operantes no próximo capítulo da Tese.

Em síntese, o que posso inferir sobre este subcapítulo é que das práticas medicinais desenvolvidas ao longo da nossa existência, da valorização da vida para um fazer viver, da perspectiva política de homogeneização e exclusão dos “anormais”, da supervalorização do saber médico e, finalmente, da ascensão desenfreada da Psiquiatria em função dos objetivos sociais e econômicos, emerge o diagnóstico de autismo que, por seu lado, tornou-se um problema para os próprios profissionais da saúde. Para tratar desse segmento, é importante atrelar às práticas medicinais o olhar para a criança, trabalho já realizado pela professora Nadesan (2005). O diagnóstico de autismo surge quando o saber médico-psiquiátrico direciona seu foco para a criança. Tal diagnóstico surge na criança pequena que mostra um descompasso em relação às respostas idealizadas de comunicação e interação com o outro.

4.2 EMERGÊNCIA DA INFÂNCIA E O OLHAR MÉDICO NA CRIANÇA

ABERTURA 19 - Afetos. Plínio - D4: Plínio está sentado com carrinhos, está brincando. Ele os enfileira. Em seguida, entra na casa de brinquedo, passa a mão nas diferentes partes da casa. Sobe, cuidadosamente, na comprida almofada verde. Na hora do lanche, Plínio come e toma suco. Levanta-se, olha para as caixas de brinquedo, vai até uma delas e os toca, então, resolve pegar quatro pinos e duas bolas. Enfileira os pinos e em seguida é estimulado, por Lívia e Marcela, a jogar a bola. Joga! Derruba os pinos. Sai saltando pela sala, caminha pelo tapete, se aproxima de mim, olha para meu lápis, me olha, pega minha pasta, leva até a mesa e desenha. Na sequência, ele vai até à porta, sai e os professores vão atrás dele, trazem-no para a sala. Marcela (estagiária) participa de quase todas as atividades que ele faz. Quando ele brinca com os carrinhos, enfileirando-os, Marcela estimula que ele enfileire de outro jeito. Quando ele está na casa de brinquedo, ela leva outros brinquedos para ele. Plínio pega um computador de brinquedo, se senta e fica olhando para a tela, emite sons e mexe no *mouse*. Caminha pela sala, sai pela porta, vai para a outra sala várias vezes (o que ainda não havia feito). Marcela o acompanha, ele anda pela sala e quer sair. Em uma de suas reentradas, a professora Lívia está fazendo a chamada e mostra uma maçã de papel com os nomes dos alunos e pede se ele não quer colar na árvore (desenhada em um grande cartaz). Ele se aproxima da professora, pega as maçãs de papel e cola uma por uma, delicadamente. Lívia o agradece e lhe dá um beijo. Ele fica parado até ela terminar com o gesto de afeto. Então, Plínio brinca deitado com os carrinhos que estão no chão, completamente esparramado. Tenta sair da sala e ao ser restringido, ele avança em quem estiver próximo, chuta e tenta alcançar o rosto de Marcela. Lívia relata que Plínio ficou praticamente um mês sem comparecer na escola, prática recorrente. Segundo Lívia isso é um fator que dificulta o trabalho que ela tenta desenvolver com a turma. Depois de uma hora na escola, Plínio vai embora e Lívia e Marcela se despedem pedindo um beijo para Plínio. Ele beija-as na bochecha, ao mesmo tempo, em que se movimenta tentando sair da sala.

As nuances do modo de Plínio e suas mudanças são focos de observação do saber médico e ao mesmo tempo pertencem ao desenvolvimento de uma criança. Essa relação me faz afirmar que rememorar a historicidade da infância como um trabalho complexo que evoca muitas vertentes possíveis de análise. No entanto, pretendo atrelar às práticas medicinais as práticas com as crianças e de uma forma geral o olhar que foi direcionado para elas. Então, como a infância se tornou importante para a Medicina?

Os princípios civilizatórios, a partir da Modernidade, convergiram práticas para governar os sujeitos, como tentei expor anteriormente. Nesse sentido, a potente historicidade que posso mostrar a respeito da ligação entre crianças e médicos é aquela que rememora as “crianças selvagens”. Durante séculos antes da Modernidade, essas crianças partilharam comportamentos adquiridos em outras sociedades que não as humanas. Demarco a Modernidade como um período de virada, considerando a ruptura gerada por seu modelo até os dias atuais. As crianças selvagens que, por motivos variados, foram abandonadas por suas famílias em diferentes países e regiões, foram acolhidas, educadas e cuidadas por outros animais como lobos, ursos, macacos, pássaros, carneiros e outras espécies que, ao contrário dos humanos, os

abrigaram em seus grupos. Não entrarei na discussão de que algumas das histórias são mitos, vou considerá-las igualmente como casos respectivos de suas épocas, compreendendo que, se algumas forem mitos, estes também são uma forma de conduzir as práticas dos sujeitos em um determinado tempo.

Para amarrar esses fatos, o documentário produzido pela *BBC* nomeado *Wild Child: The Story of Feral Children* (2002) demonstra relatos, imagens e uma contextualização de casos importantes que existiram e que foram noticiados com certa repercussão. Além do documentário e com base nas pesquisas que fiz em sites de buscas e repositórios virtuais de teses e dissertações, bem como, de periódicos, separei os grupos de crianças em dois segmentos: crianças que foram achadas e/ou identificadas em outras relações sociais animais e crianças que foram encontradas, mas que não se descobriu com quem ou o que elas interagiram no período de ausência da civilização humana.

Sobre o primeiro segmento, os lobos e os cães são os animais mais recorrentes nessa tarefa de acolher humanos. Dentre os casos registrados, relembro: O Menino-lobo de Hessian (1304), Romulo e Remo da Itália (1344), Menina-lobo do México (1845), Menina-lobo do Texas (1852), Sanichar Dina da Índia (1867), Amala e Kamala de Calcutá (1920), Ramu de Luckhow (1954), Djuma do Turcomenistão (1962), Rocco da Itália (1971), Shamdeo da Índia (1972), Oxana Malaya da Ucrânia (1991), Ivan Mishukov da Rússia (1998) e Madina da Rússia (2013). Além de lobos e cães, outros animais como cabras, pássaros, gazelas, macacos, leopardos marcaram a vida de crianças que estiveram sozinhas na selva ou em locais reclusos durante o tempo que constituíram suas respectivas formas de ser, dentre eles: A Menina-urso na Hungria (1767), O Menino Leopardo da Índia (1912), Marina Champamn da Colômbia (1959), O Menino Gazela da Síria (1960), Tissa do Sri Lanka – macacos (1973), Burundi Monkei Boy (1973), O Garoto Frango de Fiji (1978), John Ssebunya de Uganda - macacos (1991), O Menino Cabra dos Andes (1990), Bello da Nigéria – chipanzés (1996), O Garoto Pássaro da Rússia (2008).

Sobre o segundo segmento, cito os seguintes casos: A Menina de Kranenburg (1717), O Garoto Selvagem de Hannover (1724), Marie Angélique da França (1731), Victor de Aveyron (1797), Kasper Hauser de Nuremberg (1828) e Genie dos Estados Unidos (1970).

Esse é apenas um breve panorama de algumas crianças que foram encontradas e trazidas para a civilização humana, na tentativa de serem reabilitadas dentro de certos padrões de normalidade. Meu intuito não é discutir os casos, apenas citá-los como parte de um processo em que as civilizações, ao longo dos séculos, refinaram seus mecanismos para tornar os humanos *seres* distintos das demais espécies. Tal processo se deu, fundamentalmente, a partir

do controle do comportamento dos sujeitos nas dimensões individuais e coletivas. De qualquer maneira, os casos são citados a partir século XIII (por volta dos anos 1300) e chegam até os dias atuais. Esses casos dão a ideia de que as crianças apresentavam características de outras espécies animais como, por exemplo, não falar, não comer alimento cozido, não vestir roupa, quadrupedar, interagir com certa agressividade e outras características que não foram e não são aceitas na sociedade ocidental. A possibilidade de reabilitação desses sujeitos foi considerada para eles parecerem “mais humanos, mais civilizados”, independentemente da vontade do próprio sujeito.

A reabilitação dessas crianças tem ligação com a emergência da infância, que se mostrou, gradativamente, a partir do século XIII, em consonância com o aparecimento das crianças selvagens. Antes desse período, há sinais do reconhecimento das crianças na arte medieval, quando elas se destacam pelo tamanho diferenciado dos adultos, mas, ainda assim, eram facilmente despercebidas em função do modo “adultizado” que viviam. Portanto, a criança “[...] não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida” (ARIÈS, 2012, p. 44). O olhar para as crianças se constituiu entre a arte e necessidade de cuidá-las.

Cabe anunciar, assim como a política e a linguagem, a economia teve um papel fundamental nos processos civilizatórios e, portanto, no reconhecimento da infância como uma importante fase da vida. Nesse período econômico do mundo, final do século XIII, os bancos eram instituições respaldadas pela população, eles controlavam o comércio⁵⁶ internacional na Europa (STRATHERN, 2003). A economia fundou e dominou o comércio e alguns séculos a frente, na Modernidade, determinaria também o funcionamento das escolas. A *posteriori*, essa determinação direcionou os investimentos econômicos para “fazer viver” (FOUCAULT, 2005) essa população específica de crianças, como uma estratégia biopolítica em que o Estado estabeleceria a premissa de quanto mais precoce a intervenção mais eficiente o resultado para o futuro.

A infância, portanto, surge a partir de uma rede de fatores interligados, na qual diferentes dimensões do desenvolvimento humano se movimentam mais ou menos juntas, mais ou menos próximas de uma mesma epistemologia. “Numa cultura e num determinado momento, nunca há mais de uma *episteme*, que define as condições de possibilidade de todo o saber, quer seja o

⁵⁶ O comércio foi um grande motivador para as pessoas aprimorassem suas formas de comunicação e desenvolvessem a fala e as diferentes línguas em cada região do mundo de acordo com as respectivas culturas.

que se manifesta numa teoria ou aquele que é silenciosamente investido numa prática” (FOUCAULT, 2010, p. 252). Assim, sob influência de uma episteme fundamentalmente econômica, que se mostra em diferentes saberes, a infância vai ganhando contornos.

No século XIII, a infância torna-se sagrada em virtude da associação da criança a figura materna da Virgem e um estado de pureza que se estabelece no imaginário dos sujeitos (ARIÈS, 1981). Tanto a infância do menino Jesus, como da Virgem, passam a ser objetos de contemplação da sociedade ocidental. Esse espírito de pureza multiplica-se entre os pintores que, então, reproduzem e buscam cada vez mais a imagem dessas crianças “santas”. Aos poucos, essa infância religiosa dissemina-se sem se limitar à população e sua representação invade o campo do cotidiano das famílias comuns. Lembrando que a perspectiva de linguagem se mantinha na forma de representação.

Conjuntamente à mulher, as crianças passaram a se constituir como lócus do interesse social. Ariès (2012) lembra que as histórias contadas pelas pinturas das crianças santas, uma forma anedótica, mostra que ainda não é a noção de infância que emerge, mas a condição de criança que se destaca entre outras figuras.

[...] a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas "ressaltada" no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema freqüente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX (ARIÈS, 2012, p. 43).

O interesse nas crianças modulava-se em uma *episteme* ideologizada, que no século XIX viveria seu âmago. Os laços de sangue mostrados sutilmente nas pinturas e retratos do século XIV e XV reforçam a imagem puritana da criança, fruto de um tipo ideal de família. Tal modelo sanguíneo arrastou consigo a fissura do racismo, que se abriria ainda mais para excluir aqueles estranhos que não se encaixassem no perfil desejado. Os bastardos, abandonados, filhos de mães solteiras, filhos de relações adúlteras e outros, não constituíam a “família” desejada para a época. Uma família jamais poderia abandonar seus filhos, sobretudo a mãe. Portanto, instituía-se as devidas responsabilidades às mães, pais e filhos. O modelo patriarcal tornava-se um símbolo que atravessaria não apenas a família entre homem e mulher, mas também a política, a economia, a religião e outras esferas da vida cotidiana.

Além do patriarcado, outras relações merecem destaque, como o seguinte paradigma: por um lado, as crianças, em geral, eram tratadas como descartáveis e a mortalidade infantil era

altíssima até o século XIX (quando a infância tornou-se um lugar privilegiado de intervenção na sociedade), por outro lado, as diferentes comunidades resgatavam crianças chamadas de selvagens. Era comum deixar as crianças morrerem, mas, algumas, aquelas não dotadas da língua e dos comportamentos entendidos como humanos, estranhamente, mereciam ser reabilitadas à vida social, reabilitadas pela e para a civilização. A meu ver, há uma espécie de fetiche sobre a linguagem nessa relação. Por que deixar morrer algumas crianças e fazer viver outras? Certamente uma resposta complexa atende essa pergunta. Não pretendo responde-la, mas algo chama a atenção nessa relação das crianças selvagens e da alta mortalidade infantil. É possível que esse algo atravesse a linguagem de cada uma delas.

A dificuldade exacerbada do *ser* humano em lidar com outro humano que apresenta uma forma de *ser* diferente dos padrões sociais, seja por sua língua, seja por sua linguagem é um dilema permanente da humanidade. É um dilema ético que prevê um fazer viver e um deixar morrer.

Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha-mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (ARIÈS, 2012, p. 48).

As crianças selvagens encontradas por sujeitos das comunidades (podemos tomar como referência os casos citados no início desse subcapítulo) eram sujeitos que dificilmente voltariam para as famílias de origem. A maior parte delas permaneceu em instituições ou fugiram. Essas crianças não voltariam para as famílias, não apenas pelo comportamento inadequado e sua forma de *ser* desordenada, mas porque as suas famílias também não eram um modelo desejado. Então, outros sujeitos deveriam cuidar da reabilitação dessas crianças. O saber médico nesse período era dotado, prioritariamente, de misticismo, praticado pelos sábios, portanto, ainda não interpelava pelas crianças selvagens. Em sua maioria, essas crianças eram designadas aos padres, pois, eram as igrejas que gerenciavam a população e suas práticas serviam de suporte para a organização social.

Nas igrejas do século XVI as crianças apareciam frequentemente nos vitrais. A responsabilização da família, principalmente, da mãe se reforçava (ARIÈS, 1981). Como exemplo, os métodos contraceptivos apareceram para auxiliar na diminuição do desperdício das vidas de crianças e também para regular a vida íntima da mulher. É importante ressaltar que nesse período do século XVI, a indústria farmacêutica está se instaurando em diferentes

dimensões da vida, ainda não como uma indústria, mas como um viés possível de tratamentos de sujeitos considerados doentes, por isso, instala-se em aliança com a Medicina, assim, os médicos direcionam seus pacientes/clientes para usar os medicamentos.

Sobre o século XVI, destacaria, ainda, a transição das pinturas das crianças com roupas para as crianças nuas, representando aquilo que deveria ser investido sob a égide da cristianização profunda dos costumes civilizatórios (ELIAS, 1993). Costumes estes que estavam diretamente ligados a perspectiva salvacionista do resgate daqueles que nada proviam, em favor da sociedade. Neste círculo negativo da ordem social, foram inseridas as crianças selvagens e dessa forma o objetivo estava em acolhe-las e reabilitá-las.

A noção de infância se tornou mais nítida para a sociedade e, ao mesmo tempo, impôs diferenças do seu tempo, do seu modo de existir. Um modo angelical, inocente e puro estava constituído como um regime de verdade que se fortaleceu sem muitos avanços no século XVII, agora sob o desenvolvimento do mercantilismo e do urbanismo nas grandes capitais europeias. Os segmentos dos vários saberes se especializaram para dar conta do crescimento e investimento econômico que os cálculos estatísticos mostravam (FOUCAULT, 2005). Com efeito, um desses cálculos mostrava a taxa de mortalidade infantil que começava a afetar a sociedade ocidental em função de seus princípios cristãos, além de, economicamente, não ser interessante para o crescimento populacional — um dos indicativos para aumentar as riquezas dos países. No ano de 1603, período em que a rainha Elizabeth I veio a falecer, Londres foi objeto de suas primeiras listas de mortalidade⁵⁷ e também dos batizados (STRATHERN, 2003). Esses dados foram usados para a criação de políticas para os sujeitos.

Nesse sentido, os séculos XVIII e XIX se configuram como o solo mais fértil da preparação desse terreno de governo da infância, que é viabilizada de vez no século XX. Os estudiosos da biologia e da evolução humana divulgaram seus trabalhos no século XIX, alimentados pelos investimentos econômicos do século XVIII, período no qual a economia e os bancos já dominavam as diretrizes das normas sociais. Arelado a isso, o mundo correccional

⁵⁷ O pensamento estatístico foi disseminado por diferentes pensadores em áreas diversas. Na Economia, John Graunt é considerado um dos precursores do que seria a Estatística na Modernidade. “John Graunt nasceu em Londres em 1620. Segundo seu contemporâneo John Aubrey, que o incluiu em seus Pequenos perfis [Brief Lives], Graunt foi educado (como era a moda então) à maneira puritana. Entrando no ramo de negócios do pai, abriu seu próprio armarinho, especializado em acessórios, botões e golas de renda. Graunt tinha uma [cabeça excelente] e o negócio floresceu. Mas também acordava cedo de manhã para estudar antes da hora de abrir a loja. O novíssimo campo que Graunt escolheu para estudar haveria de transformar nossa autocompreensão social. Ele copiava detalhes das listas de mortalidade da cidade de Londres (registros de óbito). Seu motivo inicial parece ter sido comercial. Queria descobrir a extensão, idade e composição de seu mercado. Logo, porém, apaixonou-se pelos aspectos teóricos e interpretativos dos fatos que estava coletando. Ao fazê-lo, Graunt tornou-se o pai da estatística, que viria a ser um dos principais instrumentos da economia” (STRATHERN, 2003, p.21).

(FOUCAULT, 2012) tem sua ascensão gradativa através da função dos internamentos dos sujeitos considerados “loucos” (que acontece desde o século XVII). Sob a influência profunda das religiões cristãs, ações comunitárias direcionavam seu foco para as crianças, como um objeto de proteção, salvaguardando a projeção de um futuro de adultos civilizados. Assim, a indústria farmacêutica vê na infância uma zona de fatura para a aplicação de seus investimentos e retornos financeiros. Chegaremos, em breve, à lógica da sociedade de consumo contemporânea que mescla suas forças nos cenários econômico, político e da saúde (BAUMAN, 1998).

São inúmeras as dimensões sociais que se movem, simultaneamente, para dar conta da formalização de uma série de instituições, tendo a Escola como uma das principais. A biologia (demarcando a infância como um período importante de formação do *ser* humano), a economia (investindo para o controle e consumo da população infantil) e a medicina (intervindo para dar conta da saúde e daquilo que é considerado estranho na sociedade) influenciaram no formato da Escola como uma instituição formal. Como instituição, ela torna-se um ponto de referência para o controle da população e também um espaço de estar-junto e constituir-se como sujeito. Os esforços para socializar as crianças de maneira adequada levaram a um novo impulso de interesse pelas crianças, estimulado, por exemplo, por Charles Darwin, com seus estudos sobre uma suposta natureza infantil e seus aspectos evolutivos. “À medida que a infância se tornou mais amplamente reconhecida como uma fase distinta da vida privada, tornou-se sujeita a essas novas formas de investigação e controle” (NADESAN, 2005, p. 60). Nesse sentido, as “crianças selvagens” tinham sua reabilitação desenhada a muitas mãos para se sustentar como uma ação prioritária.

De maneira geral:

As crianças emergiram como sujeitos importantes de novos mecanismos visando produzir e securizar⁵⁸ a liberdade através de controle e intervenção adicionais. A descoberta da vulnerabilidade das crianças encorajou a criação de instituições especializadas (orfanatos, tribunais juvenis, clínicas), autoridades pedagógicas e tecnologias, que operavam em conjunto para monitorar, cultivar, disciplinar e socializar seu desenvolvimento (NADESAN, 2010, p. 27).

⁵⁸ Tornar seguro.

A partir de um “complexo tutelar” (NADESAN, 2010) estabelecido desde o século XIX, se estabelece a Educação formal das crianças, bem como, sua divisão e o sequestro desse tempo como algo a ser investido. A infância tornou-se um locus privilegiado de intervenções.

À medida que o estado deslocava a atenção para as crianças indigentes, também o faziam, em cooperação com as crescentes profissões de psiquiatria e medicina, atendendo cada vez mais às crianças que eram consideradas anormais, ineducáveis ou desviantes. Assim, a expansão da educação formalizada levou a uma maior vigilância sobre as crianças de todas as classes e a abordagens mais formalizadas e disciplinadas para cultivar suas maneiras e mentes. Isso, por sua vez, exigiu a criação, codificação e distribuição de padrões de normalidade (NADESAN, 2005, p. 61).

A distribuição dos padrões de normalidade entrelaça a Medicina e a infância, especialmente, no século XX. Reconheço, portanto, que há uma relação possível entre a historicidade das crianças selvagens e a historicidade das crianças com autismo por dois motivos. O primeiro, é uma semelhança entre as crianças na forma de interagir com o mundo, uma forma que não preconiza a fala e a escrita como o principal meio de comunicação. Outros fatores como a luz, o som, o cheiro, o toque e o paladar parece ser mais essencial para esses sujeitos no conjunto de sua percepção⁵⁹. O segundo motivo, é pelas intervenções das práticas médicas através da ideia de reabilitação à vida social, visto as formas de *ser* consideradas inadequadas pelo saber médico (comportamento fora dos padrões, comunicação inapropriada, interação não-satisfatória e linguagem em deficit ou ausente).

A reabilitação, através de práticas pedagógicas, também foi o desejo dos psiquiatras para a reabilitação de muitas crianças selvagens. Os médicos psiquiatras, Philippe Pinel e Jean Itard, já citados neste texto, ficaram conhecidos como os fundadores da área da Educação Especial, pois, ambos acreditavam na reabilitação pedagógica como uma possibilidade capaz de redefinir hábitos, comportamentos, expressões e a própria forma de existir no mundo (OLIVEIRA, 2002).

A consolidação da área da Educação Especial como uma possibilidade aos “anormais” fez parte do movimento da Modernidade, no qual os sujeitos passaram a *ser* governados em escalas populacionais. De um lado, a Educação tem a ver com “[...] a ação pela qual uns (que partilham da mesma cultura) conduzem os outros (que se situam fora dessa cultura) — esses

⁵⁹ Uma referência defendida pelas vertentes biológicas que mostram o funcionamento diferenciado do cérebro de um sujeito com autismo, porém, não penso que isso se dê exclusivamente pelo orgânico, mas por uma interação entre as múltiplas formas de existência de um sujeito (social, biológica, cultural, etc).

outros são aqueles que ainda não estavam aí, os recém-chegados: os estrangeiros, anormais, estranhos e, no nosso caso aqui em discussão, as crianças” (VEIGA-NETO, 2015, p. 53-54). A instituição escolar tornou-se uma das principais instâncias sociais para moldar os sujeitos conforme os padrões sociais desejados e as exigências do mercado de trabalho, decorrentes do sistema capitalista e sua lógica neoliberal. Por outro lado, a Educação e a instituição escolar se constituem como um espaço de estar-junto, no qual as relações ressignificam sentidos e significados. Nesse processo, a linguagem de cada sujeito aparece como um elemento importante para pensar os paradigmas da escola como instituição e como espaço de estar-junto.

O auxílio da medicina na reabilitação dos sujeitos levou-nos a fabricação de ideias homogêneas de aprendizagem. No âmago dessas ideias está a prática de uma linguagem tradicional, do uso da linguagem a partir de suas lógicas tradicionais, como vimos no capítulo anterior. A partir de tais lógicas, um dos binômios possíveis ligados a aprendizagem é: ter ou não ter linguagem. Nessa perspectiva, se aprendemos a linguagem, deve haver quem tenha dificuldade de aprendê-la, pois, ela precisa ser apreendida, é algo externo ao sujeito. Nesse entendimento, deve também haver aqueles que não têm linguagem. Essa forma de entender a linguagem é uma das recorrências sociais sobre os sujeitos com autismo e, também, uma maneira de “mercantilização” da linguagem, na qual ela é tratada como se estivesse sob o domínio do *ser* humano, como produto disponível para uns e não para outros. Assim, corpo e linguagem são descolados, ou seja, o corpo é um objeto que produz linguagem, que escreve, lê e fala. É um modo clássico de pensar a relação corpo e linguagem (MERLEAU-PONTY, 1999). Ainda nessa perspectiva, os corpos não são reconhecidos como linguagem própria e suas memórias celulares, sua ancestralidade será reconhecida além do mundo das artes, no fim do século XX, através da genética, da neurobiologia e das neurociências. Portanto, o que têm predominado é a perspectiva de uma “neurodiversidade”, sinalizado também no DSM-5.

Então:

Se o autismo é um espectro, não pode ser tratado como uma entidade nosológica fechada. Seu alcance e limites exigem uma constante negociação pública. Qualquer decisão acerca de um ponto de corte ao longo do espectro do transtorno autista será sempre arbitrária, resultado de interesses e lobbies de determinados grupos (ORTEGA, 2009, p. 76-77).

De maneira geral, a perspectiva da neurodiversidade ainda não dialoga no mesmo plano com os aspectos sociais e culturais e, por isso, estabelece certa hierarquia em função da importância do saber médico. Com isso, a mobilização popular e científica em torno dos sujeitos

com autismo têm sido notória. Há um esforço em significar pesquisas acadêmicas, práticas educacionais, práticas clínicas e outras que possam beneficiar a convivência e garantir os direitos dos sujeitos com autismo. Mesmo assim, o cenário no Brasil é complexo como na maioria dos países. Porém, volto a meu caminho de mostrar as relações entre o olhar médico e a infância. Assim, entendo que a relação entre normalidade e patologia na infância caracteriza uma virada epistemológica, na qual a intervenção precoce designa, gradativamente, a transição do autismo pelas esquizofrenias e pelas psicoses.

4.3 NORMALIDADE E PATOLOGIAS NA INFÂNCIA: AUTISMO E SUAS PROVOCAÇÕES

As definições de normalidade na infância fazem parte de um processo delicado de criação, codificação e distribuição dos padrões desejados pela sociedade ocidental, bem como, da própria definição de infância. Além disso, o crescimento do poder econômico no mundo, definiu os investimentos nas instituições de cuidado, que ao longo da historicidade humana trataram de manter os sujeitos disciplinados e em condições de controle social. Nesse movimento, a disciplina e o controle se depararam com a diversidade humana, uma das potências evocadas pelos sujeitos com autismo. Sobre isso, recorro ao momento seguinte.

ABERTURA 20 – Surpresas. Emmanuel – D6: A professora Cléo mostra para a turma uma folha com um quebra-cabeça de bichos (em uma das figuras havia a metade superior de um corpo de peixe e em outra figura a metade inferior do corpo de peixe, sugerindo a união entre as duas metades separadas). Ao mencionar que essa seria a atividade, Emmanuel se levanta da cadeira e olha as figuras que estão na folha. Cléo vai até à mesa de Emmanuel e coloca uma folha da atividade. Orienta que ele pinte. Ele abre seu estojo e espalha todos os lápis na mesa e depois de alguns minutos olhando para os lápis, tocando e trocando-os de lugar, ele escolhe a cor laranja para pintar. Emmanuel inicia a pintura e Cléo o corrige no intuito de estabelecer que os traços do desenho devem ser os limites, para que ele não pinte de qualquer maneira. Então, Emmanuel para e fica olhando para a ponta do lápis, pois, de tanto pintar ela sumiu! Percebo que ele quer continuar a pintar e, então, pego o apontador e me aproximo dele para apontar o lápis. Mostro a ele que vou apontar. Enquanto estou apontando, em pé, ele puxa meu braço para baixo para conseguir ver o que estou fazendo. Quando estou girando o lápis no apontador, a ponta reaparece e Emmanuel arregala os olhos, olha para mim e para o lápis continuamente. Entrego o lápis laranja para Emmanuel que pega mais um lápis e sai a caminhar pela sala. Ele dá alguns passos e olha para a ponta do lápis, repetindo esse gesto por muitas vezes.

Que curiosidade é essa que tomou Emmanuel? Seria sua disposição? Poucas vezes vi aquele olhar, era de uma curiosidade que carregava o ineditismo, uma espécie de vigor da linguagem e, ao mesmo tempo, a angústia, no sentido de algo que poderia ser dito a partir

daquele sumiço um tanto repentino. Desta maneira, penso que a trajetória da própria humanidade tem colocado em cheque uma de suas características fundamentais que é diversidade dos modos de *ser*. Como um acontecimento da complexidade humana, a diversidade não está sob o domínio exclusivo do humano, o que não impede que os *seres* humanos exerçam uns sobre os outros o gerenciamento da espécie e, de certa forma, o controle de tal diversidade, com uma atenção especial aos chamados “anormais, estranhos, desviantes”.

O fenômeno sujeitos com autismo nos convoca a pensar sobre essa característica da diversidade, que, por muitos, é negligenciada por infinitos motivos. Como tenho tentado mostrar, trago a perspectiva da construção do fenômeno sujeitos com autismo, sinalizando que, basicamente, “construímos aquilo que conhecemos”. Esse pensamento já conhecido por alguns estudiosos (NADESAN, 2005; MATURANA, 1998; ORTEGA, 2013), ainda soa como novidade em certos âmbitos científicos, como no caso dos sujeitos com autismo. Esses sujeitos são divulgados em diferentes mídias como uma “descoberta” do saber médico-psiquiátrico e, assim, quase não são pensados na ordem da construção pela espécie humana. Esse sentido da “descoberta” disseminado pelas mídias é conduzido por sujeitos que produzem e leem, portanto, são agentes ativos do processo de construção, seja produzindo ou reproduzindo perspectivas (ORTEGA et al., 2013).

Na perspectiva predominante, do saber médico-psiquiátrico, o limiar de normalidade e patologia é apoiado nos conhecimentos da biologia e nas características e comportamentos da média da espécie, os chamados “normais”. Portanto, dizer sobre uma patologia, não é exatamente dizer sobre ela, mas, sim, anunciar sobre o que se pensa *ser* “normal”. (ORTEGA, 2009). Esse é um dos fortes motivos pelos quais entendo que o fenômeno sujeitos com autismo é de fato um fenômeno. Temos falado mais da normalidade do que da singularidade das vidas desses sujeitos. A normalidade tem sido atrelada ao entendimento de como se identifica uma doença e isso se enraíza em uma perspectiva tradicional de linguagem, vista, principalmente, a partir do século XVIII. Essa tradição baseia-se no entendimento da linguagem a partir da construção de signos. Para deixar mais claro, Foucault (2012) explorou algumas questões em “O nascimento da clínica”, mostrando a permeabilidade de elementos que constituíram o pensar atual e de muitas escolas de psicopatologia.

A partir do século XVIII, se pode entender que:

O signo não fala mais a linguagem natural da doença; só toma forma e valor no interior das interrogações feitas pela investigação médica. Nada impede, portanto, que seja solicitado e quase fabricado por ela. Não é mais o que se

enuncia espontaneamente da doença; mas o ponto de encontro entre os gestos da pesquisa e o organismo doente (FOUCAULT, 2012, p. 185).

O saber científico, financiado por investimentos bilionários, aliado aos estudos da semiologia, trouxe à medicina uma predisposição social para identificar sintomas, principalmente, através da fala dos pacientes (crianças ou adultos) e transformá-los em signos, formas significantes. Essa lógica, da linguagem tradicional, permitiu nos depararmos em uma enxurrada de diagnósticos. Tal lógica possibilitou uma leitura minuciosa da vida cotidiana dos sujeitos, da observação de situações que eram vividas e passaram a ser problemas emergentes, com a predominância ora da cultura, ora do biológico para figurar um diagnóstico. Aliás, o diagnóstico é um dos “nós” que surge a partir da leitura da semiologia médica sobre a vida dos sujeitos. Vasques (2008) problematizou e alertou para a centralidade do diagnóstico na condução dos percursos educacionais de crianças com autismo e psicose infantil. Baseada na desconstrução do diagnóstico como uma “verdade absoluta”, a autora afirmou que tal forma de dizer sobre o outro é apenas uma forma, uma lente possível. Falar em diagnóstico, portanto, significa falar de uma “zona de tensionamento” (VASQUES, 2008, p. 150) e é essa zona embaralhada que tenho tentado indicar como um lugar de construção permanente.

Para além do diagnóstico e problematizando a perspectiva da linguagem, a relação entre normalidade e patologia é um tensionamento existencial. Ambas, normalidade e patologia, parecem dizer muito sobre o sujeito que está no lugar de poder dizer algo sobre aquilo que é “anormal”, portanto, diz sobre o que um sujeito, que se considera na norma, percebe sobre um outro modo de *ser* em questão. Essa relação mostra as *disposições* de ambos os sujeitos “normais e anormais” e sugere verdades sobre tais formas de existir. Isso torna-se ainda mais tenso por alcançar as crianças em seu tempo de infância. Porém, a ideia convencional de infância e da vida adulta se desfaz facilmente quando abstraímos outras formas de limites. Por exemplo, ao invés de infância e vida adulta, poderíamos, ontologicamente, dizer que há *seres* humanos com mais experiências de vida do que outros ou com experiências mais intensas do que outras. Então, não se poderia identificar quem é criança ou adulto, pois, a demarcação não é biológica. Por isso, a lente da semiologia médica mostra que os limites entre normalidade e patologia são balizados por inúmeras classificações como, por exemplo, a ideia biológica de “adultos” e “crianças”. Outras ideias possíveis seguem a mesma lógica binária considerando o adulto e depois a criança, como: a racionalidade e instintividade, a maturidade e a imaturidade que precisa de intervenções para se formar, a moralidade e a imoralidade, a suposta autonomia e a dependência necessária. Desse modo, os limites que demarcam normalidade e patologia são

biológicos, culturais, sociais, políticos e ambientais, todos relacionados, auxiliam no controle do que somos e *seremos*.

Tendo em vista essas fronteiras enevoadas, cheias de armadilhas e com terreno movediço, não faz sentido pensar na construção dos sujeitos com autismo como resultado apenas de um refinamento de estudos científicos. Estes apenas afloraram um modo de fazer ver o que diferentes práticas convergiram para o saber médico. Por isso, entendo que o que foi cultivado como linguagem e seus entendimentos tradicionais travaram a possibilidade de formas diferentes do que conhecemos. Já, os sujeitos com autismo, parece que destravaram essas possibilidades e, agora, elas parecem avançar na sociedade. O “uso” da linguagem, que critico nesta Tese, precisa ser transformado para entender os modos de viver dos sujeitos com autismo. Essa ideia aparece nos questionamentos de pais e professores com a presença desses sujeitos sobre a Educação. Alguns exemplos que de perguntas feitas por pais e professores: esses sujeitos precisam ir para a escola? Se não, para onde iriam? Que lugar, que instituição, que espaço devem ocupar na sociedade se não se “encaixam”?

Os modos de ser dos sujeitos com autismo desestabilizam a premissa do governo dos sujeitos como princípio da biopolítica. O governo em suas duas possibilidades, entre sujeitos e sobre si mesmo (VEIGA-NETO, 2015), não tem o mesmo efeito em sujeitos com autismo. Tal situação, a possibilidade de um não-governo ou de um governo parcial, cria um universo instável relacionado a organização social. A cada intervenção proposta para sujeitos com autismo a reação é imprevisível, ainda que existam estudos, políticas e investimentos amparando as intervenções. A meu ver, essa quebra de expectativa ou a expectativa instável acontece porque esses sujeitos em suas maneiras de ser são a “resistência” (FOUCAULT, 2005) ao modo de viver atual. Do mesmo modo, a manipulação da subjetividade humana (HEIDEGGER, 2005a; 2005b) perde forças à medida que a linguagem como linguagem (HEIDEGGER, 2003) desses sujeitos se destaca, também em função da organização social que vivemos. De forma objetiva, a presença dos sujeitos com autismo questiona nossos padrões, inclusive as normalidades e patologias que naturalizamos. Um pouco mais sobre isso pode ser visto no momento a seguir.

ABERTURA 21 - Nãos. Plínio - D1: Plínio começou a vir na escola na semana passada. Hoje, o observo pela primeira vez. Plínio chega as 15:30, trazido por sua mãe. Ele entra na sala correndo e em seguida caminha sem parar, busca olhar e tocar em diferentes coisas. Em uma bancada cumprida abaixo da janela há muitos brinquedos e Plínio encosta em todos eles, vira, revira, levanta, aperta e troca de lugar. Plínio afasta uma almofada do tapete e passeia por ele, olhando para todas as letras. Resolvo cumprimentá-la, então ele se aproxima e tenta pegar minha pasta. Ele continua a andar, pára novamente à frente do tapete, olha, muda de lado, caminha por

sobre a almofada sem tirar o tapete de seus olhos. Ele escolhe entrar na casa de brinquedo e tenta arrumar a porta que está solta, não consegue deixa-la em pé, então pula a janela. A professora está de licença e a estagiária, que está com os alunos, diz “não” seguidamente a Plínio: “Não pule! Não abra a porta! Não mexa na tomada! Não pegue tal brinquedo! Não vá ao banheiro!”. Os demais alunos estavam terminando o lanche da tarde quando Plínio chegou. Agora, a estagiária pede que os alunos façam um círculo para que ela conte uma história. Plínio não pára! Ela tenta deixa-lo andando pela sala, mas seus “nãos” constantes, impedem que ela comece a atividade com as outras crianças. Segundo ela, Plínio não gosta de fazer nada. Enquanto isso, Plínio se direciona ao tapete e fica ali por alguns instantes. Então, ela resolve iniciar a história com as crianças no círculo. Plínio passa pela bancada, toca nas coisas e ao ouvir um bicho que a estagiária imita na história que está contando, se direciona para ela. Tenta pegar o livro e ela diz que não pode dar, pois, está fazendo uma atividade. Então, ele senta-se no colo dela. Um dos alunos diz: “Não adianta! Ele não consegue entender, ele é parecido com o Giulio”. Giulio é o outro menino com autismo da turma. Plínio começa a se jogar para os lados, esfrega seu rosto nos braços da estagiária, segura suas mãos e as solta, depois sai caminhando.

A frase emblemática do colega dizendo “não adianta!”, particularmente, me deixa incomodada. O que não adianta? Plínio não se adianta em relação às atividades? Normas não adiantam à forma de *ser* de Plínio? Adiantar também pode trazer o sentido daquilo que vem não fazer sentido para Plínio ou de que ele se adianta àquilo que é proposto para ele. Muitos são os sentidos possíveis, pois, muitos são os envolvidos nessa relação. Porém, é possível destacar que a criança, colega de Plínio, não apreendeu essa ideia apenas por olha-lo. Essa primeira observação ainda se desdobrou em inúmeras situações que provocaram afirmações e perguntas dos outros colegas (também crianças de cinco anos) e direção da escola. As falas, em sua maioria, perpetuaram a tradição dos padrões de comportamento, de fala e da linguagem. Ainda assim, tais manifestações se davam a partir do estranhamento sobre a presença de Plínio.

A construção da normalidade e patologia, bem como, do autismo pode ser pensada como uma relação de idas e vindas entre o que vemos como sociedade e a expectativa do que ela pode se tornar, por isso, o que tem predominado sobre os tratamentos (MINTZ; ALESSANDRI; CURATOLO, 2009) para esses sujeitos são práticas de reabilitação para amenização dos sintomas e aproximação dos padrões sociais desejadas. O modo de viver desses sujeitos é regulado para que possam viver conosco, mesmo assim eles e elas não vivem como pretendemos regular, vivem a seu modo, tensionando nossos regulamentos. É como se estivéssemos sendo convocados a entender que a linguagem não é algo que se possa aprender como algo externo que nos ensinam, nem algo, exclusivamente, interno que exteriorizamos (como tradicionalmente se fez). Nesse sentido, a escola é apenas um dos espaços que constituem a problemática desses sujeitos, mas a questão é maior, é da ordem da racionalidade que vivemos.

Nesse contexto, a infância é uma forma de se viver onde as intervenções acontecem para que os sujeitos se adaptem aos padrões necessários de *ser* um sujeito funcional na vida adulta. Então, crianças com autismo são alvos de uma lógica que atua sobre os humanos, mas estão em uma zona de vulnerabilidade amparada por diferentes saberes, os quais conduzem de uma maneira diferenciada as intervenções por se tratar de crianças. Portanto, passo a problematizar esse movimento das lógicas operantes.

5 LÓGICAS OPERANTES: RELAÇÕES ENTRE PSICOPATOLOGIA E AUTISMO

ABERTURA 22 - Atenção. Giulio - D6: Em um momento que Giulio fica no círculo das outras crianças, a professora pede que ele sente no círculo, ele não senta e sai daquele espaço. Um dos alunos diz: “O Giu não entende nada!”. Então, as crianças são organizadas na mesa e Giulio continua a circular, um dos colegas diz “O Giu é meu amigo”, ao mesmo tempo, em que tenta brincar com ele. Giulio procura algo dentro de sua mochila, pega um caderno, vem até mim e coloca o caderno por sobre minhas pernas. Com uma mão ele puxa meu rosto para olhá-lo e repete: “Olha, olha! Viu, viu!”. Com a outra mão ele vira as páginas do caderno e indica animais (peixe, cavalo, sapo, etc.). Nestas páginas estão inúmeras outras figuras, de uma cor apenas, uma página laranja, uma página verde, seguindo assim. Apenas os animais são indicados. A cada indicação, ele repete a palavra “bicho, bicho!”.

O que o colega de Giulio quis dizer com “não entende nada”? Será que a criança está repetindo algo que vivenciou? Não seria o colega de Giulio que não entende sua forma de *ser*? Que sinais, signos, gestos, significados, sentidos, movimentos, pensamentos e lógicas se encontram com essa criança para que ela possa dizer “não entende nada”?

A partir do entendimento de linguagem que trouxe até então, poderia afirmar que, no mundo contemporâneo, os *seres* humanos vivem uma situação de subserviência à escrita e todo o seu entorno, pouco questionado do ponto de vista das políticas públicas. A fala do colega de Giulio pertence a essa situação de subserviência à algumas lógicas, à algumas políticas que priorizam as formas de comunicação baseadas no falar, ler e escrever. Tais políticas são aprendidas dentro do espaço de instituições, sejam elas familiares, escolares ou em outra forma. Atualmente, uma das políticas de grande abrangência que permeia a Educação brasileira é o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012), política que visa erradicar o analfabetismo, em outras palavras, erradicar a “incapacidade” de não saber ler e escrever e, possivelmente, interpretar, pois, assim se configuraram sujeitos ainda mais produtivos para o modelo atual de sociedade.

O não falar ou o não saber ler e escrever têm sido, historicamente, um problema dentro do sistema de consumo neoliberalista. Isso tem a ver com a transição da sociedade de produção do século XIX e XX para a sociedade de consumo fortemente marcada no século XX e, agora, XXI (BAUMAN, 1998). Não saber falar, ler ou escrever em uma sociedade de consumo é ainda mais problemático do que na sociedade de produção, já que a sociedade de produção detinha um menor fluxo de informações e era mais segmentada do que a sociedade de consumo. Nessa linha, na qual o imperativo é consumir e suprir as necessidades do sistema, políticas têm sido implementadas para conduzir o comportamento dos sujeitos. Portanto, não é exagero afirmar que tudo acontece a partir da economia, inclusive, as políticas de inclusão que foram

naturalizadas como se o objetivo fosse apenas de pagar uma dívida moral e histórica com esses sujeitos. Não nego que exista uma dívida social, mas há que se reconhecer que as políticas de inclusão escolar também estão na ordem de uma racionalidade neoliberal, como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007).

Afinal, se aquilo que está em jogo é executar o melhor —mais efetivo, mais econômico, mais permanente — governo da população, então é preciso, antes de mais nada, promover o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem. Os corpos têm de estar acessíveis ao escrutínio e ao ordenamento. Tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O ordenamento se dá por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades. Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 11).

Contextualizar esse complexo cenário que aparece de inúmeras formas é fundamental. Quero destacar que outras formas de entendimento das políticas de inclusão podem ser encontrados nas pesquisas do **Apêndice A** desta Tese. Há outras compreensões (aberturas iniciais) e possibilidades que não estão nessa análise ligada a uma racionalidade. Contudo, tendo a afirmar que a razão também é sensível e nem tudo pode se transformar em signos, em nomes ou em saberes. Acontecem coisas na ordem da linguagem como linguagem (no vigor e saga do dizer) (HEIDEGGER, 2003), das emoções e dos corpos que não estão inscritos em algum lugar. A cada encontro entre os sujeitos, as relações são novas possibilidades. Disso tratam-se as “aberturas” que tenho mostrado nesta Tese. As políticas de inclusão não acontecem apenas em função de uma racionalidade liberal, mas pela ordem dos direitos humanos, porque há encontros possíveis, há possibilidades de estar-sendo e de um cuidado (HEIDEGGER, 2005a). Considero que as formas que vemos o mundo faz parte da singularidade de cada sujeito que compreende e cria um mundo próprio.

Pensar nas lógicas operantes, portanto, significa mostrar um pouco mais desses universos e modos de compreensão sobre os sujeitos, os quais conduzem e são conduzidos por práticas.

5.1 NOÇÕES GERAIS DE PSICOPATOLOGIA

Nas “aberturas” que trago, os saberes que se constituem têm notável influência do modo moderno de pensar a vida. Tais saberes, dentre eles, o saber médico que se mostra através de um conjunto de práticas institucionais, parece ter sido produzido para a sua própria ascensão. Dessa maneira, o saber médico se utiliza de um conjunto de práticas, inclusive, da escrita para construir suas verdades. Através de livros, manuais e outros documentos há o interesse de conduzir as condutas dos sujeitos relacionadas às práticas sexuais, à educação alimentar, ao modo como dormimos, de que maneira sentimos, o que podemos imaginar e tantos outros eventos que povoam nossa existência. Esse modo de conduzir faz parte da lógica que pertence a um entendimento tradicional da linguagem (HEIDEGGER, 2003).

Com efeito:

É importante ressaltar que, apesar das interpretações pós-modernas dos recentes avanços da biomedicina, a medicina é ainda um projeto moderno, no qual verdade, ordem e progresso continuam sendo as virtudes cardinais. Ainda mais importante me parece o fato de que, embora família, religião, trabalho ou política não funcionem mais como metarelatos transcendentais com força normativa universal, a ciência (e mais especificamente a medicina) ocupa hoje o lugar do universal, falando em nome da ‘Verdade’ e fornecendo regras de comportamento moral válidas para todos (ORTEGA, 2007, p. 382)

Da importância construída em torno da medicina e da relação entre a vida e a morte, entre a ideia de corpo e alma, a psicopatologia ganhou nos últimos dois séculos uma aceitação sem precedentes. Um dos vieses pelo qual a psicopatologia conquistou o *status quo* atual foi pela íntima relação com a linguagem como representação. Assim, a psicopatologia ligou sua forma à semiologia, a ponto de criar dois tipos de semiologias específicas:

Entende-se por **semiologia médica** o estudo dos sintomas e dos sinais das doenças, estudo este que permite ao profissional de saúde identificar alterações físicas e mentais, ordenar os fenômenos observados, formular diagnósticos e empreender terapêuticas. **Semiologia psicopatológica** é, por sua vez, o estudo dos sinais e sintomas dos transtornos mentais (DALGALARRONDO, 2008, p. 23).

O desenvolvimento dessas semiologias específicas na área médica predis põe uma forma de analisar as relações que os *seres* humanos estabelecem através dos signos. Essa forma tem como base a identificação de sinais comportamentais que fazem parte de uma convenção, onde gestos são lidos com significados culturalmente determinados. A partir dessa perspectiva, é

possível entender como essa relação entre sinais e significado explica nosso comportamento do ponto de vista psicopatológico. É preciso considerar, além dos sinais, os sintomas que são relativos às vivências subjetivas dos sujeitos. Para exemplificar essa relação fundamental trago a seguinte citação:

Os sintomas médicos e psicopatológicos têm, como signos, uma dimensão dupla. Eles são tanto um índice (indicador) como um símbolo. O sintoma como índice indica uma disfunção que está em outro ponto do organismo ou do aparelho psíquico; porém, aqui a relação do sintoma com a disfunção de base é, em certo sentido, de contigüidade. A febre pode corresponder a uma infecção que induz os leucócitos a liberarem certas citocinas que, por sua ação no hipotálamo, produzem o aumento da temperatura. Assim, o sintoma febre tem determinada relação de contigüidade com o processo infeccioso de base. Além de tal dimensão de indicador, os sintomas psicopatológicos, ao serem nomeados pelo paciente, por seu meio cultural ou pelo médico, passam a ser “símbolos lingüísticos” no interior de uma linguagem. No momento em que recebe um nome, o sintoma adquire o status de símbolo, de signo lingüístico arbitrário, que só pode ser compreendido dentro de um sistema simbólico dado, em determinado universo cultural. Dessa forma, a angústia manifesta-se (e realiza-se) ao mesmo tempo como mãos geladas, tremores e aperto na garganta (que indicam, p. ex., uma disfunção no sistema nervoso autônomo), e, ao ser tal estado designado como nervosismo, neurose, ansiedade ou gastura, passa a receber certo significado simbólico e cultural (por isso, convencional e arbitrário), que só pode ser adequadamente compreendido e interpretado tendo-se como referência um universo cultural específico, um sistema de símbolos determinado (DALGALARRONDO, 2008, p. 25).

Linguisticamente, pode-se entender que a importância de nomear um conjunto de sintomas atrelado aos sinais comportamentais é a razão pela qual a psicopatologia existe, portanto, as ações dessa relação provêm nomeações, tratamentos e intervenções. A leitura dos sinais e sintomas é uma prática corriqueira para distinguir as psicopatologias entre si e distingui-la da normalidade. Diferentes literaturas que pensam o autismo e suas origens afirmam que pouco antes da invenção do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) pertencente à *American Psychiatric Association* (APA)⁶⁰, em 1952, Plouller introduziu, em 1906, o adjetivo “autista” na literatura psiquiátrica, a fim de ressaltar os processos de pensamento, incluindo sinais, de alguns pacientes considerados psicóticos nessa época. Contudo, “O termo autismo foi introduzido pela primeira vez na psiquiatria em 1911 por Eugene Bleuler para designar a perda de contato com a realidade dentro do quadro de esquizofrenia” (SZABO, 1995, p. 13).

⁶⁰ Associação Americana de Psiquiatria.

A partir da literatura disponível, posso afirmar duas possibilidades em relação a primeira caracterização do autismo. A primeira é de que ela aconteceu, aproximadamente, no ano de 1943, no qual o psiquiatra Leo Kanner descreveu um grupo de crianças com características que se diferenciavam das demais (SCHMIDT e BOSA, 2003; KLIN, 2006; ASSUMPCÃO e PIMENTEL, 2000; GADIA, TUCHMAN e ROTTA, 2004; NADESAN, 2005). A segunda possibilidade é que mesmo antes de Kanner, Hans Asperger já havia realizado seus estudos afirmando características semelhantes às propostas por Kanner, porém, seu trabalho não pode ser publicado por questões políticas que envolviam seu país, já que o mesmo encontrava-se sob o regime da Segunda Guerra Mundial (RIESGO, 2016).

Em seu artigo intitulado “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (KANNER, 1943), Kanner destacou a situação familiar e orgânica das crianças observadas. Como segue em uma de suas conclusões:

Devemos, portanto, assumir que essas crianças vieram ao mundo com a incapacidade inata de formar o contato afetivo usual e biologicamente fornecido para as pessoas, assim como outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais inatas. Se esta suposição estiver correta, um estudo posterior de nossos filhos pode ajudar a fornecer critérios concretos sobre as noções ainda difusas dos componentes constitucionais da reatividade emocional. Pois aqui parece que temos exemplos puramente culturais de transtornos autistas inatos de contato afetivo (KANNER, 1943, p. 34).

Leo Kanner considerou que o comportamento de um grupo de crianças diferenciava-se significativamente das demais, demonstrando distanciamento e não-funcionalidade a objetos e até mesmo a brinquedos. Um dos grifos do psiquiatra, no início de suas pesquisas, foi a ausência da linguagem desses sujeitos, que em momentos posteriores demonstraram uma capacidade surpreendente para a aquisição da linguagem. Na citação anterior, Kanner deixa aberturas para pensar nos aspectos culturais que influenciavam um sujeito *ser* ou não autista e sua perspectiva de linguagem está entendida a partir das lógicas tradicionais de representação.

Nesse período, o entendimento sobre os sujeitos com autismo passava a inaptidão para estabelecer relações normais com o outro, “atrasos ou ausência da aquisição da linguagem”, muitas dificuldades relacionadas à comunicação, além de estereotípias gestuais (LEBOYER, 1995). Nos anos subsequentes, a partir dessa primeira caracterização do autismo, inúmeras outras foram descritas por diferentes estudiosos, de L. Bender que usou o termo Esquizofrenia Infantil (forma precoce de esquizofrenia) em 1947 a M. Rutter apresentou as concepções de Psicose Infantil, Psicose da Criança e Psicose de Início Precoce em 1963 (usada para crianças com sintomas iniciais antes dos 36 meses de idade). Os estudos sobre o autismo

se expandiram para inúmeras áreas do conhecimento. Um dos marcos dessa expansão foram as contribuições dos autores pós-kleinianos, Frances Tustin e Donald Meltzer, que “[...] empreenderam pesquisas aprofundadas sobre crianças psicóticas, seja praticando eles mesmos psicanálise com estas crianças, seja supervisionando psicanálises de crianças psicóticas praticadas por seus colaboradores” (MAZET e LEBOVICI, 1991, p. 43).

Após a década de 60, ocorreu uma revolução paradigmática em relação ao lugar que o autismo ocupava nos dois principais sistemas mundiais de registro de doenças mentais: o já citado DSM e a *The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)*⁶¹. Depois de muitos debates entre os psiquiatras, o autismo foi retirado da categoria de psicose no DSM-III e na CID-10 (OMS, 1993) e foi colocado na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento Humano (como será possível observar no próximo subcapítulo). Esse subgrupo caracteriza sujeitos com severas deficiências e prejuízos invasivos em múltiplas áreas do desenvolvimento, incluindo perdas na interação social recíproca e na comunicação, apresentando comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (BOSA, 2002). Com base nessa descrição, a psiquiatra Lorna Wing teceu algumas críticas a respeito da classificação por subgrupos do autismo. A autora afirmava que esse tipo de classificação seria válida somente no modelo clínico, sendo indiferente para uma intervenção familiar. A partir dessa premissa, sugeriu a ideia do Espectro do Autismo (uma imagem ou conjunto de síndromes que caracterizariam o autismo).

A complexidade dessa temática sinaliza que “[...] a concepção de Autismo como psicose ou como transtorno de desenvolvimento depende do sistema de classificação empregado, o qual, por sua vez, traz implícitas concepções teóricas diferentes sobre desenvolvimento infantil” (BOSA, 2002, p. 29). Esse foi um dos motivos pelo qual “[...] até o início da década de 90 era comum ouvirmos profissionais referindo-se a pessoas autistas como psicóticas e/ou esquizofrênicas” (SUPLINO, 2005, p. 18). Até pouco tempo, existiam quatro grandes teorias que procuravam explicar o autismo: as teorias Psicanalíticas, as teorias Afetivas, a teoria da Mente e as teorias Neuropsicológicas e de Processamento de Informação (BOSA e CALLIAS, 2000). Não vou me deter a tais teorias, pois, farei uma análise direcionada para mostrar a construção do autismo em uma das lógicas operantes.

Através dos argumentos expostos, adentro em um dos mecanismos que de fato conduzem a vida dos sujeitos com autismo e que circula em diferentes saberes, buscando

⁶¹ Classificação Internacional de Doenças (CID).

normalizar a visão do autismo e os critérios que devem ser analisados pelos profissionais que trabalham com saúde mental. No entanto, como sugiro desde o título, esse mecanismo é apenas a ponta de um iceberg que representa as escolhas que foram realizadas ao longo da historicidade humana através de suas práticas.

5.2 DSM-5: A ponta do Iceberg

ABERTURA 23 - Percepções. Anita - D1: Em momentos de silêncio, Anita ordena ações para ela mesma: “Porque você está fazendo isso? Eu já disse que não pode fazer assim! Não! Não atende o celular. Para de fazer assim, o professor não quer. Você não vai sair (gargalhada), só depois!”. Ela fala a maior parte do tempo. Em alguns momentos posso entender, em outros não. Ela para de falar apenas quando escreve no caderno. O professor relata que a memória dela é incrível e diz para que eu fique atenta a esse fato. Na hora da chamada, o professor chama um determinado nome e Anita diz se a pessoa está ou não na sala, além de complementar se veio ou não no dia anterior. Às vezes, ela também comenta alguma frase pessoal sobre o aluno/a como, por exemplo, o professor chama Leonardo e Anita responde: “Não veio, mas ontem eu vi ele aqui, ele fez todo o tema!”. Algumas alunas prestam atenção em Anita e dão risadas com a forma dela. Anita, quase sempre, dá gargalhadas a cada nome chamado em que ela complementa alguma informação. Ao olhar o caderno de Anita, percebo que o texto está fora das linhas e centralizado. Por vezes, Anita nos olha rapidamente, mas se mantém de costas, virada para o lado que nem eu e nem a estagiária está.

Qual é a potência da comunicação em um sujeito que estranhemos sua forma? O que leva o olhar de um sujeito ao encontro do outro? Que padrões de normalidade somos capazes de construir? A presença de Anita fazia eu questionar minha própria realidade, o que era capaz de ver e minhas ações diante dessa percepção. Ao observar os DSMs, a potência do estranhamento é direcionada para a identificação e nomeação de signos que se tornam diagnósticos médicos.

Anuncio essa análise como a ponta do iceberg, pois, ela é, provavelmente, a ponta mais visível na construção do autismo através do saber científico. Tal manual é pouco questionado pelos profissionais que o aplicam, em virtude de representar uma forma já consolidada de entender os transtornos mentais. Burkle (2009) em sua reflexão crítica sobre as edições do manual, afirmou que o que lhe chama atenção é que na prática psiquiátrica:

Um instrumento que não esteja em consonância com os Manuais citados certamente não teria a mesma confiabilidade para a elaboração de um diagnóstico, o que talvez indique que de algum modo estes Manuais são não somente “eficazes”, mas considerados eficazes por refletir e formar um certo modo de abordagem dos distúrbios psíquicos (BURKLE, 2009, p. 17).

Nesse sentido, realizei a busca por duas palavras: *autism* e *autistic* (autismo e autista). Tal busca aconteceu nas cinco edições do DSM (em suas versões em inglês), onde pude explorar o contexto da existência das palavras e quantas vezes as mesmas apareceram. A partir dessa busca se pode ter a percepção do movimento da construção do diagnóstico do autismo no âmbito do saber médico-psiquiátrico. Além disso, mostro um pouco mais da rede que sustenta essa forma de ser denominada autismo a partir da observação do comportamento dos sujeitos desde sua infância e até mesmo antes dela.

Uma primeira noção da construção anunciada fica evidente já nos gráficos que seguem. As indicações sugerem uma ascensão linear do diagnóstico de autismo em suas diferentes fases desde a criação do manual. Pós Segunda Guerra Mundial, tal ascensão foi influenciada por fatores, principalmente, políticos e econômicos. A partir das indicações observadas em ambos os gráficos, desenvolvo algumas análises que mostram nuances das transformações ocorridas para o atual diagnóstico de autismo.

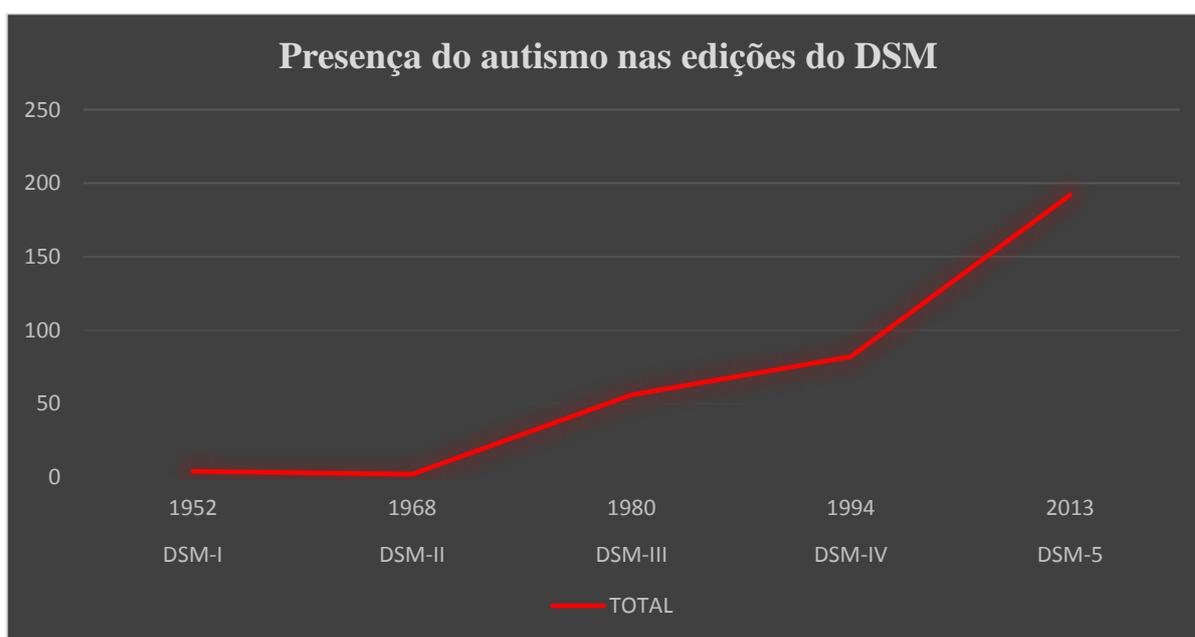


Gráfico 3 - Presença do autismo nas edições do DSM.

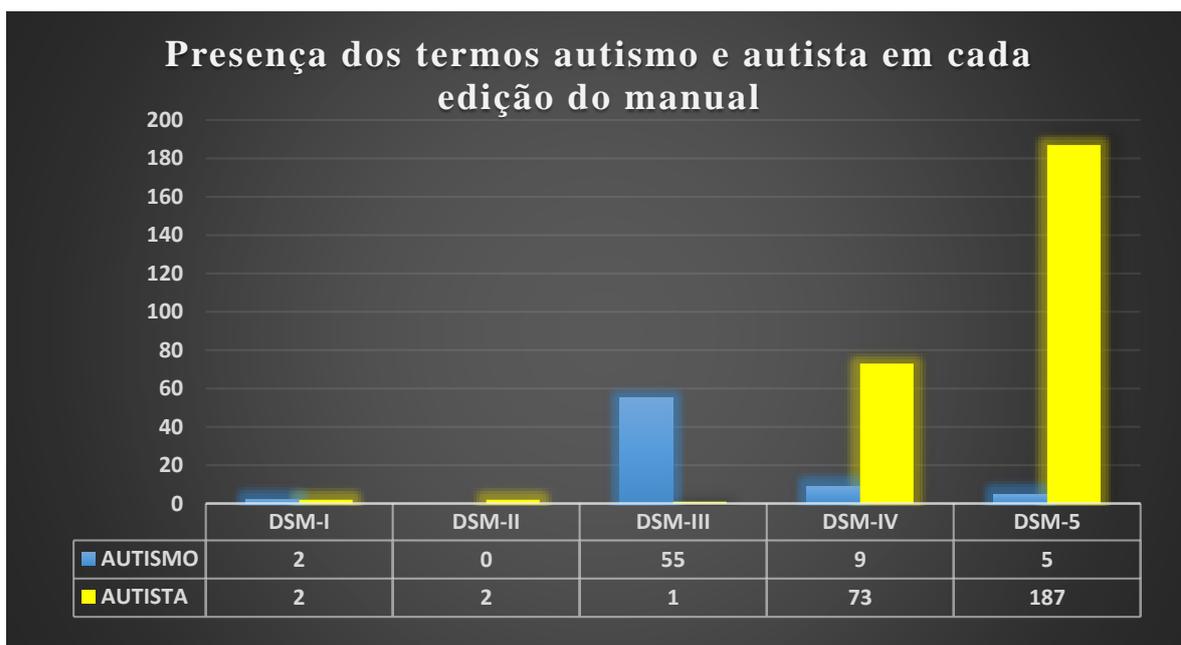


Gráfico 4 - Presença dos termos autismo e autista em cada edição do manual.

A breve análise que posso fazer referente ao gráfico 3, é que há uma curva ascendente em relação ao aparecimento da ideia de autismo, principalmente, entre o segundo e o quinto (atual) manual, portanto, há uma ampliação desse “diagnóstico”. Sobre o gráfico 4, um pouco mais detalhado, há a distribuição das duas palavras pesquisadas — autismo e autista — em cada manual. Neste gráfico, é possível ver que há uma inversão da palavra autismo e da palavra autista, pois, apresentam significados diferentes na ocorrência entre o manual três e o manual quatro. A seguir, mostro o contexto não casual dessas mudanças.

5.2.1 DSM I – 1952. 132 páginas

O DSM I foi preparado pelo Comitê de Nomenclatura e Estatística da Associação Psiquiátrica Americana. Publicado no ano de 1952 pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) em aliança com o serviço de hospital mental de Massachusetts, Estados Unidos, o DSM I foi organizado com ideias sobre os transtornos mentais com o interesse de amenizar o sofrimento psíquico dos sujeitos então compreendidos dentro de categorias como, por exemplo, a esquizofrenia e as psicoses.

Tal manual, bem como, seu sucessor, estava baseado em uma leitura psicanalítica dos sujeitos entendidos como doentes mentais. Na década de 50, o mundo se reorganizava da Segunda Guerra Mundial e diferentes Estados investiam na reconstrução de seus países e povos.

Nesse sentido, a psicanálise foi fundamental para problematizar as ações humanas diante das milhares de mortes geradas pela busca de poder. Os estudos de Sigmund Freud, considerado o precursor da psicanálise, foram basilares para a Medicina, em especial, para a Psiquiatria dessa década. No DSM, o termo “reação”, por exemplo, foi muito usado nos primeiros dois DSMs, sendo praticamente extinto na mudança de perspectiva para o DSM-III, em função da influência da biologia.

Na busca pelas palavras autismo e autista neste DSM, ambas foram encontradas por duas vezes. A primeira vez em que a palavra autismo aparece está localizada na seção II — sob o título “Definição de Termos” e subtítulo “Expressões Qualificadas”. O autismo aparece como um sintoma específico somado a outros sintomas que caracterizam o “Transtorno Psicótico”, portanto, o autismo (não explicado no manual) é sugerido como um dos comportamentos do sujeito com transtorno psicótico.

Agrupados sob os Transtornos Psicóticos estão: (1) distúrbios afetivos, caracterizados por perturbação grave do humor, com alterações associadas ao pensamento e ao comportamento, em harmonia com o afeto; (2) reações esquizofrênicas, caracterizadas por distúrbios fundamentais nas relações da formação conceitual e da realidade, com distúrbios intelectuais, comportamentais e afetivos marcados por uma tendência a recuar da realidade, por comportamento bizarro, por perturbações no fluxo do pensamento e por formação de delírios e alucinações; (3) reações paranoicas, caracterizadas por delírios persistentes e outras evidências do mecanismo projetivo (APA, 1952, p. 12).

A partir desse agrupamento, uma reação psicótica pode ser definida como aquela em que a personalidade, em sua luta pela adaptação às estresses internos e externos, mostra grave perturbação afetiva, *autismo profundo* e a retirada da realidade e / ou formação de delírios ou alucinações (APA, 1952, p. 12, grifo meu).

Ainda na mesma seção, mas sob o título “Transtornos da origem psicogênica ou sem causa física claramente definida ou mudança estrutural no cérebro”, a palavra autismo aparece pela segunda vez, novamente sob o subtítulo de “Transtorno Psicótico”. Nesse título também aparece a palavra autista, pela primeira vez. No item “000-x20 Reações Esquizofrênicas” há nove formas possíveis de reações, dentre elas uma nomeada como “000-x24 Reação Esquizofrênica do tipo paranoica” e a “000-x29 Reação Esquizofrênica do tipo infantil”. Estas expressões anunciam o seguinte:

000-x24 Reação esquizofrênica do tipo paranóica

Este tipo de reação caracteriza-se por um *pensamento autista*, irrealista, com conteúdo mental composto principalmente de delírios de perseguição e / ou de grandeza, idéias de referência e muitas vezes alucinações. É muitas vezes caracterizada por comportamento imprevisível, com uma atitude bastante constante de hostilidade e agressão. A religiosidade excessiva pode estar presente com ou sem delírios de perseguição. Pode haver um sistema ilusório expansivo de onipotência, gênio ou habilidade especial. Os estados hipocondríacos paranóicos sistematizados estão incluídos neste grupo (APA, 1952, p. 26-27, grifo meu).

000-x28 Reação esquizofrênica do tipo infantil

Aqui serão classificadas as reações esquizofrênicas que ocorrem antes da puberdade. O quadro clínico pode diferir das reações esquizofrênicas que ocorrem em outros períodos de idade devido à imaturidade e plasticidade do paciente no momento do início da reação. As reações psicóticas em crianças que manifestam, principalmente, *autismo* serão classificadas aqui. Sintomatologia especial pode ser adicionada ao diagnóstico como manifestações (APA, 1952, p. 28, grifo meu).

Nesse momento do DSM, o autismo é entendido como um comportamento e afirmado como doença. Até então, não havia elementos suficientes para trata-lo como algo específico ou, se quisermos, como um diagnóstico exclusivo. Os estudos do psiquiatra Leo Kanner ainda não tinham o alcance por ele desejado. Ambas as palavras, autismo e autista, foram usadas nesse momento para identificar, para dar identidade a um sujeito com transtorno psicótico que poderia ter uma reação esquizofrênica e um comportamento, uma forma, uma manifestação autista, dentre outras reações possíveis.

A segunda, e última, vez em que a palavra autista aparece, está sob o título “Transtornos de Personalidade” e sob o item “000-x40 Transtornos do padrão de personalidade”. Neste, o item “000-x42 Personalidade Esquizoide” mostra a palavra autista no seguinte contexto:

As características inerentes a tais personalidades são: (1) evitar relacionamentos próximos com os outros, (2) incapacidade de expressar diretamente hostilidade ou mesmo sentimentos agressivos comuns e (3) pensamento *autista*. Essas qualidades resultam no início da frieza, distanciamento, desapego emocional, medo, fuga da competição e sonhos diurnos girando em torno da necessidade de onipotência. Como crianças, elas são geralmente calmas, tímidas, obedientes, sensíveis e criativas. Na puberdade, eles freqüentemente se tornam mais retraídos, manifestando então o agregado de traços de personalidade conhecidos como introversão, ou seja, quietude, exclusividade, "fechado", e a insociabilidade, muitas vezes com excentricidade (APA, 1952, p. 35, grifo meu).

Sobre os sujeitos pertencentes a esse grupo dos transtornos psicóticos é afirmado que

Esses transtornos são caracterizados por um grau variável de desintegração da personalidade que falha em testar e avaliar corretamente a realidade externa em várias esferas. Além disso, indivíduos com tais transtornos falham em sua capacidade de relacionar-se efetivamente com outras pessoas ou com o seu próprio trabalho (APA, 1952, p. 24).

A primeira edição do DSM buscou se consolidar na área como um potente instrumento para a prática clínica. Portanto, o principal movimento observado é uma primeira organização, sinalizando o que pode ser abordado pelos psiquiatras e abrindo a continuidade dessas possibilidades. De fato, isso ocorrerá no DSM-II com uma mudança de paradigma aliada à indústria farmacêutica.

5.2.2 DSM II – 1968. 134 páginas.

O DSM-II segue a mesma perspectiva do DSM-I. Sobre minha busca no manual, o termo autismo não aparece. A seção denominada “Definição de Termos” traz pela primeira vez, no DSM II, a palavra autista, que aparece referindo-se a um tipo de psicose específica no item “III - Psicose não atribuída à condição física listada anteriormente”. A palavra “anteriormente” refere-se aos sujeitos que pertenceriam as duas subcategorias anteriores “IIB - Síndromes cerebrais não-psicóticas” e “IIA – Psicoses associadas com síndromes cerebrais orgânicas” pertencentes ao grande grupo das psicoses.

O autismo, portanto, era visto como um comportamento ligado à sujeitos psicóticos do tipo esquizofrênicos, como se pode ver na passagem abaixo:

295.8 Esquizofrenia do tipo infantil

Esta categoria é para casos em que os sintomas esquizofrênicos aparecem antes da puberdade. A condição pode manifestar-se por comportamento *autista*, atípico e retirado; incapacidade de desenvolver identidade separada da mãe; e anormalidade geral, imaturidade grosseira e inadequação no desenvolvimento. Esses defeitos de desenvolvimento podem resultar em retardo mental, que também deve ser diagnosticado. (Esta categoria é para uso nos Estados Unidos e não aparece na CID-8. É equivalente a "Reação esquizofrênica, tipo infantil" no DSM-I.) (APA, 1968, p. 35, grifo meu).

A palavra autista, nesse contexto, reforça a ideia de uma incompatibilidade entre cérebro e comportamento, de um desvio da normalidade, de um padrão que destoa negativamente dos demais sujeitos. Como mencionei anteriormente, as teorias psicanalíticas sobressaíam as demais teorias, por isso, nesse período, era comum focar nas relações entre mãe e filho, sendo a mãe a maior responsável pelo desenvolvimento dos filhos. Daí advém, por exemplo, a teoria

da “mãe-geladeira” em uma tentativa, atualmente obsoleta, de explicar a origem do autismo pela rejeição do feto da mãe em relação à criança.

A segunda vez em que a palavra autista aparece no DSM-II tem seu contexto pouco modificado do DSM-I. Mais uma vez ela designa a ideia de um comportamento, de uma especificidade.

301.2 Personalidade esquizóide

Este padrão de comportamento manifesta timidez, excesso de sensibilidade, exclusivismo, evita relações próximas ou competitivas e, muitas vezes, excentricidade. O pensamento *autista* sem perda de capacidade de reconhecer a realidade é comum, assim como o sonhar acordado e a incapacidade de expressar hostilidade e sentimentos agressivos comuns. Estes pacientes reagem a experiências perturbadoras e conflitos com aparente desapego (APA, 1968, p. 42, grifo meu).

Há um micro direcionamento que, na escrita, parece sutil, mas por se tratar de um diagnóstico, pode mudar a vida dos sujeitos que o recebem. Tal micro direcionamento é assim disseminado: no item da esquizofrenia o comportamento é autista, já na personalidade esquizoide é o pensamento que é autista. Essa distinção faz parte do conjunto de elementos que dizem respeito a identidade de cada sujeito que se quer criar. A identidade esquizofrênica caracteriza um sujeito em que seu comportamento, entendido como o corpo sem um pensar estável, tende a dizer o bastante para a sociedade, por isso, basta que o comportamento seja autista para “validar” essa condição. Os pensamentos desses sujeitos esquizofrênicos pouco mudariam essa “verdade”, talvez até pudessem acentua-la. A outra identidade que se quer construir, da personalidade esquizoide, é de um sujeito com transtorno de personalidade, definida, fundamentalmente, a partir das manifestações do pensar, das elaborações intelectuais que o sujeito é capaz de fazer nas mais variadas relações, portanto, não há uma ênfase no corpo como na esquizofrenia. Então, dizer que um comportamento ou um pensamento é autista faz diferença à medida que são elementos singulares e, assim, auxiliam na criação de identidades distintas, dadas a partir de características “desviantes” do padrão esperado.

Ao longo dos manuais do DSM, do I ao 5, tais enunciações só são percebidas quando olhamos para o conjunto dos manuais até os dias atuais. Na Contemporaneidade, vivemos com tantas subdivisões diagnósticas que não conseguimos definir, por exemplo, onde um transtorno inicia e onde termina e, talvez, isso seja a própria lógica do diagnóstico em relação às doenças mentais. Essa tarefa de diagnosticar tende a ser complexa e as fronteiras entre as categorias diagnósticas são borradas, se incluem e se excluem continuamente, sendo possível um sujeito ter múltiplos diagnósticos. Por vezes, esses “borrões” tem uma intencionalidade impulsionada

por fatores externos à Psiquiatria, fatores como os investimentos políticos e econômicos, no caso do DSM é o país dos Estados Unidos que ocupa esse lugar de liderança. Mas, não é só isso, essa forma de construir conhecimento da Psiquiatria e as enunciações encontradas a partir dela, tornou possível um enunciado que tenho chamado, nesta Tese, de “fenômeno sujeitos com autismo”.

Para considerar o fenômeno sujeitos com autismo, além do que já mostrei até agora, é fundamental entender que o diagnóstico do “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” do DSM-5 não foi algo “descoberto” como um vírus que “aparece”. Para mim o autismo é uma forma diferenciada de *ser* humano em todos os seus sentidos possíveis. Um dos sentidos fundamentais encontra-se no saber médico-psiquiátrico, que foi estrutural para conceber o autismo na atual forma que o conhecemos. De forma consciente, os profissionais dessa área foram guiados por valores morais, econômicos e políticos a ampliar suas possibilidades de intervenção.

Sobre esse ato consciente, na década de 60, é confirmado no DSM-II:

Os próximos anos serão, sem dúvida, testemunho de novos progressos neste campo, como resultado do uso crescente de métodos automatizados de processamento de dados em hospitais mentais, hospitais gerais e outras instalações onde serviços psiquiátricos são prestados. Estes métodos permitirão introduzir mais melhorias na gestão e utilização de registros para aperfeiçoar os cuidados prestados aos pacientes e facilitar a elaboração de estatísticas mais extensas sobre o diagnóstico e as características relacionadas dos pacientes sob cuidados em estabelecimentos psiquiátricos (APA, 1968, p. 53).

Métodos e tecnologias, investimentos políticos e econômicos pareciam estar garantidos pelo Estado e empresas privadas na passagem acima. Nesse mesmo período histórico, buscava-se pela possibilidade de mais consumo, de maiores salários e outras vantagens relacionadas a alguma estabilidade. A busca alcançou a exigência renovada pela qualidade de vida. Viver mais, para alguns sujeitos, significou classificar os *seres* humanos nas mais diversas categorias. Esse movimento baseado na ideia moderna de progresso que “significa que toda ação humana visa a um aperfeiçoamento, e que a própria história é portadora de um impulso nessa direção” (BORDONI; BAUMAN, 2016, p. 141), tornou o consumismo a apoteose da Modernidade, na qual o trabalho passou a ser uma obrigação moral e parte identitária dos sujeitos. Então, nada mais conveniente do que os psiquiatras se fortalecerem criando um mecanismo de consumo envolvendo a ideia de qualidade de vida dentro de sua própria profissão. Diagnósticos, do ponto de vista ontológico, podem ser considerados como instrumentos de cuidado da espécie e também como meio de consumo dos próprios *seres* humanos. Na Contemporaneidade,

tornamo-nos sujeitos-produtos e como tais somos vendidos em consultas, exames e remédios, circulando por diferentes especialistas. Uma realidade facilmente reconhecida na fala das famílias de sujeitos com autismo.

Retornando ao DSM-II, apesar da não-aparição da palavra autismo, ela se sustentou por sua adjetivação “autista” e pela lógica da forma diagnóstica que buscava ampliar suas possibilidades. Importante é lembrar que meu foco, nessa jornada, é o autismo como modo de *ser* através dos DSMs. Outros pesquisadores têm se dedicado a problematizar esses documentos e a partir disso estranhar o que nos é naturalizado como, por exemplo, os transtornos ou as condições e problemas referidos pelos psiquiatras da APA nos DSMs. Algumas problematizações já foram pensadas nesse sentido e, por isso, destaco o trabalho de Burkle (2009) intitulado “Uma Reflexão Crítica sobre as edições do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais — DSM”. A meu ver, entre teses e dissertações do banco da CAPES, é um dos textos que mais se dedica a explorar diferentes elementos ao longo das cinco versões do DSM. Na pesquisa, a autora discorre seus anseios em três partes: contextualização histórica e criação do DSM, as mudanças ocorridas nos textos dos DSMs e o lançamento do DSM-5. A partir dessa organização, a pesquisadora conta uma história tendo como fio condutor “a forma de conceber o diagnóstico e as próprias categorias diagnósticas apresentadas no DSM em todas as suas edições” (BURKLE, 2009, p. 13).

Avanços, atravessamentos, ampliações e mudanças que têm acontecido nos últimos sessenta e oito anos, desde a primeira publicação do DSM em 1952, trazem implicações para o cotidiano individual e coletivo dos sujeitos.

Houve uma multiplicação dos diagnósticos para explicar os sintomas entre o DSM-I e o DSM-IV. Talvez essa multiplicidade de diagnósticos por um lado ajude o clínico a diagnosticar, mas por outro lado o distancia da compreensão do paciente, forçando o surgimento de um número cada vez maior de diagnósticos. Quando os diagnósticos são abrangentes, eles podem ser usados para muitos pacientes, se são muito específicos, não podem ser usados com muitos pacientes, o que gera a necessidade da criação de cada vez mais diagnósticos. É talvez essa proliferação sem fim um fator importante que indica a insuficiência do ideal descritivo inicial da psiquiatria biológica, provocando o surgimento de diagnósticos dimensionais, de transtornos relacionais, de um retorno ao subjetivo, etc. (BURKLE, 2009, p. 97).

A continuidade de minha análise, portanto, adentra o DSM-III, entendendo que em sua leitura há uma mudança paradigmática de perspectiva, da Psicanálise para a Psiquiatria biológica, além das categorias diagnósticas passarem a ser menos explicativas e mais objetivas,

procurando por causas na organicidade de cada sujeito. Dito isso, apresento a recorrência da palavra autismo e autista no DSM III.

5.2.3 DSM III – 1980. 494 páginas.

O DSM-III traz inúmeras novidades, dentre elas: a palavra autismo aparece cinquenta e cinco vezes e a palavra autista apenas uma. É a primeira vez que o autismo desponta como categoria diagnóstica, como entidade noosográfica do manual. A mudança de perspectiva, da psicanalítica freudiana para uma Psiquiatria biologicizada, supostamente “ateórica”, eliminou as explicações que dizem respeito aos aspectos ambientais, sociais, culturais e políticos que envolvem o sujeito (o que a psicanálise tentou fazer nos dois primeiros manuais, mas não obteve sucesso por ter sido um tanto radical, principalmente, em relação às mães).

Essa versão do DSM foi um grande marco dentre as cinco versões do manual, pois:

O DSM-III provocou uma reviravolta na imagem da psiquiatria. Afastando-se da psicanálise, que não deixava de reconhecer a importância das considerações de ordem teórico-etiológica, a psiquiatria pôde justificar o seu sistema classificatório, ou seja, a focalização do sintoma nele mesmo, na medida em que a pura observação empírica das manifestações de comportamento (sua presença, constância e intensidade) passa a ser o critério utilizado no diagnóstico (COUTINHO, et al, 2013, p. 64).

A mudança de paradigma não foi uma mudança de algo melhor para algo pior, foi uma mudança no modo de olhar. Esse novo modo criou outras condições de possibilidades para que um entorno — indústrias farmacêuticas, indústrias tecnológicas, modelo de Educação/formação em especialidades médicas e outros — se fortalecesse com o modelo psiquiátrico de lidar com as psicopatologias. Se o modelo psicanalítico tivesse prevalecido, provavelmente os problemas que enfrentamos agora seriam outros, nem melhores, nem piores. Minha análise não é em defesa de nenhum modelo, discorro apenas sobre alguns elementos que aparecem no decorrer da historicidade dos manuais, sobre uma história que se fez das escolhas políticas e econômicas de cada época com o interesse na construção dessa subjetividade denominada autismo.

No DSM-III, o autismo aparece como categoria diagnóstica designada “Autismo Infantil” dentro de uma ampla e nova categoria chamada de “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. Além das novas categorias diagnósticas, que se tornaram uma característica crescente a cada atualização do manual (BURKLE, 2009), é possível perceber a associação da infância como um território de demarcação.

Interessava aos médicos de então tratar o que se configurava como desordens das condições das crianças em se tornarem adultos plenos no exercício de suas funções intelectuais e morais. Não é por acaso, então, que os historiadores da psiquiatria afirmam que nesse período a patologia fundamental recortada no campo médico para a criança fosse a idiotia – retardo mental –, sendo que esta não tinha estatuto de doença mental (GUARIDO, 2007, p. 155)

O Autismo Infantil é assim denominado, pois, é observado em crianças. Essa categoria, entendida como psicopatológica, surge em aliança ao governo da infância na Modernidade. Não é um acaso o autismo ser infantil, é uma leitura possível porque há um direcionamento do olhar para a criança, atrelado a ascensão da Medicina. Na década de 80, os adultos com autismo ainda não são reconhecidos porque a infância é focada, tanto que os novos transtornos do DSM em questão (DSM-III) como Hiperatividade, Déficit de Atenção e Movimentos Estereotipados são todos ligados, primordialmente, à infância, além de haver a ampliação de subcategorias em diagnósticos como o de Retardo Mental. Com a permanência desses diagnósticos ao longo dos manuais, o olhar se expande também para a vida adulta.

O Autismo Infantil, assim definido a partir do DSM-III, aparece também como “Diagnóstico Diferencial” de vários outros diagnósticos ao longo do DSM-III, prática que perdurou nos manuais seguintes. Um desses exemplos é o diagnóstico de “307.52 Pica”:

A característica essencial é a ingestão persistente de uma substância não nutritiva. Os bebês com a desordem comem tipicamente a pintura, o emplastro, a corda, o cabelo, ou o pano. As crianças mais velhas podem comer excrementos de animais, areia, insetos, folhas ou seixos. Não há aversão à comida (APA, 1980, p. 71).

Logo abaixo da descrição do diagnóstico de Pica é referenciado o seguinte: “Diagnóstico diferencial. No autismo infantil, esquizofrenia, e certos distúrbios físicos, tais como a síndrome de Klein-Levin, substâncias não nutritivas podem ser comidas. Em tais casos, Pica não deve ser observado como um diagnóstico adicional” (APA, 1980, p. 72). Meu destaque é para pensar que essa subcategoria de diagnóstico diferencial torna as fronteiras entre diferentes diagnósticos mais próximas, complexas e, por muitas vezes, difíceis de serem distinguidas, pois, um jogo de exclusões e inclusões se estabelece baseada nas características ligadas ao comportamento do sujeito. Como afirmei, anteriormente, são fronteiras borradas e com o jogo de incluir e excluir características, há a possibilidade da invenção de novos diagnósticos, novas nomeações que criam e transformam identidades.

Nesse mesmo sentido, a estatística, herança do conhecimento humano, foi e continua sendo fundamental nas descrições diagnósticas do manual. A passagem da página 89 do DSM-

III, por exemplo, alerta os sujeitos da maior possibilidade do nascimento de crianças com autismo em famílias que já há uma criança com o transtorno, assim denominado por eles. “Padrão Familiar. A prevalência do autismo infantil é 50 vezes maior em irmãos de crianças com o transtorno do que na população em geral” (APA, 1980, p. 89). A partir das estatísticas, o diagnóstico de Autismo Infantil também é diferenciado em “completo ou residual”, designando os mesmos critérios diagnósticos, mas variado em intensidade.

Um destaque muito importante é que a complexidade estabelecida na composição do manual segue uma lógica interna de ampliação, baseada no comportamento dos sujeitos e uma lógica externa, de organização em rede, por isso, é importante a explicação do que compreende o diagnóstico em si e também o que o cerca, o que vem antes e depois de cada diagnóstico no manual. Assim, após o diagnóstico de Autismo Infantil, aparece o “Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (315.31)”. A linguagem e as formas de comunicação são elementos que auxiliam no diagnóstico do autismo, pois, presume-se que há dificuldade ou inadequação na comunicação dos sujeitos e a linguagem é entendida, basicamente, como sinônimo de comunicação. Essa forma de compreensão está inserida na tradição das lógicas permanentes da linguagem (linguagem como expressão exteriorizada, como a fala sendo uma atividade humana e como ferramenta para identificar o real ou o irreal, já mencionadas no capítulo dois desta Tese). É primordial entender que o detalhamento do diagnóstico de autismo está reforçado em outros diagnósticos, anteriores e posteriores, como uma rede que se amplia a cada revisão do manual. Por isso, tem um significado específico o exemplo que dei sobre o transtorno da linguagem vir na sequência do Autismo Infantil. Infelizmente, não aprofundarei a análise da disposição dos diagnósticos neste texto, de qualquer maneira é importante saber-lo para outras pesquisas futuras.

Além dos fatores expostos, há também aquele que diz respeito a faixa etária descrita no DSM-III, que irá repercutir até os dias atuais. A indicação de que os sintomas aparecem, principalmente, até os trinta meses é um elemento que balizará as intervenções médicas, além de influenciar a construção da perspectiva inclusiva dos sujeitos com transtornos em diferentes ambientes sociais. Destaco que essa ideia da intervenção precoce e dos fatores de risco fazem parte das práticas biopolíticas derivadas do Biopoder, um modo contemporâneo de governar os sujeitos que se torna visível pela disseminação de práticas, tendo como base os interesses políticos e econômicos do sistema neoliberal.

Então, por um lado, a condição de um *ser* um sujeito com autismo é complexa e diferentes intervenções trazem contribuições significativas para a vida desses sujeitos, por outro lado, esse sistema de identificar riscos precocemente tem levado os sujeitos em geral a um

estado de alerta e desconfiança permanentes. Somado a isso, há o investimento econômico no governmentamento das crianças e na disseminação das políticas de inclusão escolar que designam um custo menor para o Estado.

Desse modo, entendendo as políticas públicas de inclusão escolar como manifestações da governamentalização do Estado na Contemporaneidade, é fácil compreendê-las como políticas envolvidas com (e destinadas a) uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas. Dizer que as práticas de inclusão escolar promovem uma maior economia é duplamente verdadeiro. De fato, em termos financeiros, a fórmula “escolas inclusivas & serviço de atendimento educacional especializado” representa menores despesas para os cofres públicos do que a fórmula “escolas especiais & escolas comuns”. Mas, além da economia financeira, há também uma maior economia política em termos do menor dispêndio das ações sobre ações que visam a governamentalização do Estado, nos termos propostos por Foucault. Isso está claramente sintetizado por Baker (1994, p. 198), quando ele diz que “a governamentalidade objetiva atingir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 9).

Além disso, no jogo de poder das economias, há um investimento econômico específico para manter a indústria farmacêutica com um *status* próprio de solução, portanto, o uso de medicamentos para sujeitos com autismo é algo, basicamente, inquestionável e reforçado pelas características descritas nos DSMs.

A indústria farmacêutica é hoje a principal força econômica relacionada à saúde, movimentando anualmente 350 bilhões de dólares e crescendo a uma taxa de 14% ao ano. Só no ano de 2001, novas drogas utilizadas no tratamento de doenças cardiovasculares e do sistema nervoso central renderam 90 bilhões de dólares aos maiores laboratórios mundiais. [...] Dentre as estratégias mais utilizadas pelas empresas farmacêuticas para lidar com essa “guerra terapêutica” e criar mercados para os produtos que desenvolvem, está a promoção de campanhas agressivas para mudar os hábitos de prescrição dos médicos e o alargamento das fronteiras do que é considerado doença, com o objetivo de fomentar um entendimento médico para situações difíceis da existência e produzir uma medicalização da vida cotidiana (AGUIAR, 2003, p. 8-9).

O processo de medicalização⁶² não teve data de inauguração, ele culminou diante dos investimentos no saber médico de forma gradativa, como pode ser visto no capítulo três. De

⁶² O percurso entre os diferentes autores e os debates em torno do conceito de medicalização nos permitiu evidenciar sentidos diferentes e não necessariamente autoexcludentes, dentre os quais se destacam: a) práticas massivas de intervenção sobre o espaço público; b) transformação de comportamentos transgressivos e desviantes em transtornos médicos; 3) controle social e imperialismo médico; 4) processo irregular que envolve agentes externos à profissão médica (ZORZANELLI; ORTEGA; BEZERRA JÚNIOR, 2014).

acordo com as indicações que fiz, a medicalização relacionada ao autismo se fortaleceu pelas práticas assumidas, por exemplo, na repetição da palavra autismo por cinquenta e cinco vezes. A palavra autista, também objeto de minha procura, apareceu uma única vez, referindo-se ao item “301.2 Transtorno de Personalidade Esquizoide”, onde o foco passou do “pensamento autista” para “preferências autistas”. O que antes parecia estar sendo localizado no pensamento e comportamento, agora anuncia seu lugar em uma categoria maior, uma *condição* que define um sujeito fora dos padrões de normalidade desejado.

Em síntese, o DSM-III é o manual que inicia o reconhecimento do autismo como uma condição e, por isso, inúmeras outras áreas passam a se dedicar sobre essa forma de *ser* humano. Os elementos trazidos sobre o DSM-III continuarão presentes nas próximas duas edições do manual e serão essenciais para a ampliação diagnóstica dos sujeitos com autismo.

5.2.4 DSM IV – 1994. 886 páginas.

O DSM-IV, publicado quatorze anos depois do DSM-III, trouxe consigo uma ampliação significativa de diagnósticos, com o autismo não foi diferente. Nesse manual, o termo autismo aparece nove vezes, já a palavra autista é citada setenta e três vezes. Nesse período, é como se o autismo tivesse sido entendido como uma condição e agora precisa do foco nas características, critérios e observação dos sujeitos, por isso, compreendo que a ênfase é na palavra autista. Ela é um adjetivo de uma forma de *ser* entendida como um transtorno de origem orgânica, embora sofra influência de outros fatores (sociais, culturais, ambientais, políticos). Parece, portanto, que autismo é a condição do sujeito e autista está ligado ao conjunto de características que lhe faz ser como tal.

Como no DSM-III, o autismo manteve-se na categoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, contudo, houve a modificação de “299.0x Autismo Infantil” para “299.00 Transtorno Autístico” e foram acrescentadas duas categorias “299.80 Síndrome de Asperger (SA)” e “299.80 Síndrome de Rett (SR)”, às três já existentes (299.10 Transtorno Desintegrativo da Infância, 299.80 Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não Especificado e o agora modificado Transtorno Autista) totalizando cinco possibilidades diagnósticas.

As alterações realizadas foram bastante significativas à medida que o olhar para o sujeito adulto com autismo também é inserido neste DSM, especialmente, com a SA e a SR, embora o foco permaneça nas crianças. A palavra autista, portanto, aparece pela primeira vez nesse manual com o intuito de definir um transtorno, por isso, um deslocamento que considero extremamente importante é o de Autismo Infantil para Transtorno Autista. A retirada da palavra

“infantil” não retira o foco da infância. Além disso, é contundente a inserção da palavra transtorno, pois, esta anuncia a preparação de um território que será apresentado no atual no DSM-5. Esse território diz respeito a uma ampliação com base, ainda mais fundamentada, no comportamento dos sujeitos. Para tratar dessa importância, a palavra do inglês *disorder* traduzida para o português como “transtorno” evoca um tipo de diagnóstico centrado no conjunto de características que são identificadas conforme sua frequência e intensidade.

No DSM-IV, as características dos sujeitos são entendidas nos cinco diagnósticos a seguir: 299.00 Transtorno Autista, 299.80 Síndrome de Asperger (SA), 299.80 Síndrome de Rett (SR), 299.10 Transtorno Desintegrativo da Infância, 299.80 Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não Especificado. No DSM-5 tais categorias serão remodeladas de maneira a se diluírem, mas manterão as características ligadas a frequência e intensidade. Tal mudança segue uma lógica estabelecida em todo o DSM em função dos interesses políticos e econômicos de indústrias diversas e do modo que as sociedades têm escolhido viver, controlando o comportamento e os desejos uns dos outros. Por tudo isso, preciso me contrapor a ideia defendida por Machado et al (2015) que afirma:

Novos diagnósticos. Existe uma concepção errada de que o DSM cria transtornos. O DSM inclui um novo diagnóstico somente quando um exame cuidadoso dos dados clínicos e de pesquisa mostra que uma entidade de diagnóstico separada merece ser considerada, embora, como seria de se esperar, nem todos os cientistas podem concordar com isso (MACHADO et al, 2015, p. 5).

Os dados clínicos citados variam dependendo do tipo da clínica que está analisando os exames. Esse é um dos motivos que legitimam tanto o diagnóstico quanto o tratamento dos sujeitos com autismo ser multidisciplinar. Mesmo assim, é comum os sujeitos com autismo receberem o diagnóstico de um especialista e não receberem de outro. Há casos (MAROCCO, 2012) em que as crianças levaram entre sete e oito anos, ou ainda mais, para receber um diagnóstico definitivo. Nessa linha de (des)acomodação, não é um erro conceber que o DSM cria transtornos, pois, ao nomearmos algo estamos aquilo que não existia, neste caso, criando uma identidade e todo um entorno complexo de práticas que dizem respeito a vida de milhares de sujeitos.

De fato, como afirma Machado et al (2015), o DSM em si não cria nada, quem cria são os psiquiatras através do saber médico que está envolvido em um lógica específica de governo dos sujeitos e de um sistema neoliberal. O DSM é apenas um instrumento de legitimação, controle e vigilância daquilo que o saber médico-psiquiátrico tem considerado como transtornos

mentais. Esse instrumento ganha contornos que dizem respeito a uma série de fatores políticos, econômicos, culturais e também científicos.

Além da nomeação, disse a pouco, que a ordenação dos transtornos reforça a ideia de interdependência, portanto, a ideia de uma rede diagnóstica. No DSM-III, os transtornos ligados a comunicação e a linguagem estão colocados depois do diagnóstico de Autismo Infantil, em conjunto com outros diagnósticos em uma categoria denominada Transtornos Específicos do Desenvolvimento (TID). Já no DSM-IV, tais transtornos da comunicação e linguagem são ampliados e deslocados para antes da categoria de TID, a qual encontram-se os sujeitos com autismo. O que vem depois da TID é o novo e polêmico diagnóstico “Transtorno de Hiperatividade e Deficit de Atenção (THDA)”. Tal diagnóstico é tão complexo quanto o autismo, ao passo que as características de transtorno são facilmente encontradas em sujeitos sem o diagnóstico de THDA.

Gostaria de frisar o quão volúvel podem ser as características, ou melhor, os critérios diagnósticos, assim denominados pelos psiquiatras, dos transtornos ligados a comunicação e linguagem, ao autismo e ao THDA. Os critérios nos conduzem, mais uma vez, à fronteiras borradas, pois, na leitura dos manuais, uma criança com autismo pode ter dificuldades ou mesmo transtornos ligados a comunicação e linguagem, além de comumente serem identificadas com hiperatividade ou deficit de atenção ou ambos. Isso também pode ser percebido sobre as crianças com deficit de atenção e hiperatividade, que podem, segundo os critérios, mostrar traços autistas e dificuldade com a comunicação e a linguagem. Também pode ser considerada uma verdade diagnóstica que crianças com transtornos ligados a comunicação e a linguagem podem ter características de deficit de atenção e hiperatividade, bem como, traços autistas.

Então, essa mistura intencional de características e critérios pode, ora pender para um lado, ora para outro, mas sempre há um encaixe no DSM. A título de exemplo está o diagnóstico de “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não-Especificado”. Tal determinação, “não-especificado”, recorrente em diferentes transtornos, pode representar infinitas possibilidades de diagnósticos tendo a não definição ou a imprecisão como um dos critérios. Com fronteiras borradas, os diagnósticos não especificados podem induzir um período de observação e um diagnóstico “mais preciso” em um futuro breve. Entendo, portanto, que essa nomeação serve para que a possibilidade diagnóstica não se perca em meio as variações das características observadas e que todos os sujeitos possam ser capturados de alguma maneira.

A partir dos argumentos expostos, o DSM não apenas cria diagnósticos como também mistura, hierarquiza, exclui e inclui ações que fazem parte desse jogo de poder dizer o que um

sujeito é e deve fazer. Diante disso, a colocação do que vem antes e depois do diagnóstico de autismo faz parte de uma lógica que reafirma a condução das condutas dos sujeitos e permite a percepção de que uma rede recai sobre o sujeito sem possibilidade de fuga. O sujeito é assujeitado a *ser* algo que se sustenta por uma lógica cíclica, da qual dificilmente terá possibilidade de sair. É daí que, para mim, faz sentido a tradução da palavra *disorder*, no inglês, para a palavra “transtorno”, no português. A palavra transtorno se origina do latim *trans* “através” e *tornare* “fazer voltas, arredondar”. Penso que o sujeito nomeado com um transtorno é um sujeito assujeitado a dar voltas em torno de características observadas e destacadas por outros seres humanos sem as mesmas características. A não ser que tais características, consideradas patológicas, possam ser suprimidas ou “curadas” o sujeito está fadado a *ser*, socialmente, o diagnóstico que lhe foi atribuído e consolidará a lógica do “normal e do patológico” (CANGUILHEM, 1995).

Ainda no DSM-IV, a palavra autista aparece nesse contexto em que uma rede se estabelece e múltiplos diagnósticos são possíveis, desde que associados da forma indicada pelo próprio manual:

O código de diagnóstico específico para Retardo Mental é selecionado com base no nível de gravidade como indicado acima e é codificado no eixo II. Se o atraso mental está associado a outro transtorno mental (por exemplo, *transtorno autista*), o transtorno mental adicional é codificado no eixo I. Se o atraso mental está associado a uma condição médica geral (por exemplo, síndrome de Down), a condição médica geral é codificada no eixo III (APA, 1994, p. 42, grifo meu).

O autismo passa a ser uma condição legitimada em si mesma e que, por isso, pode ser associada a outros transtornos como, por exemplo, o Retardo Mental. Nessa relação interdependente, o sistema multiaxial⁶³ é considerado primordial para relacionar os sintomas de um transtorno com outro. Essa relação apresenta, categoricamente, a designação dos fatores de predisposição que devem ser considerados para um diagnóstico ser oficial. Os fatores de predisposição anunciados por esse sistema são: hereditariedade; alterações iniciais do desenvolvimento embrionário; gravidez e problemas perinatais; condições médicas gerais adquiridas na primeira infância ou infância e influências ambientais e outros transtornos mentais.

⁶³ Dotado de vários eixos.

Os fatores listados permitem diferentes diagnósticos surgirem de sintomas ou elementos semelhantes. Assim, é possível ver na categoria dos “Transtornos da Comunicação”, anterior ao autismo. Especificamente, no item “315.31 Transtorno da Linguagem Expressiva”, a linguagem surge como um desses elementos semelhantes que podem auxiliar na definição de diferentes diagnósticos.

O Transtorno Autista também envolve o comprometimento da linguagem expressiva, mas pode ser distinguido do Transtorno da Linguagem Expressiva e do Transtorno da Linguagem Receptivo-Expressiva Mista pelas características de prejuízo da comunicação (por exemplo, o uso estereotipado da linguagem) e pela presença de um prejuízo qualitativo na interação social e padrões de comportamento restritos, repetitivos e estereotipados. O desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva pode ser prejudicado devido ao Retardo Mental, uma deficiência auditiva ou outro déficit sensorial, um déficit fonoaudiológico ou uma privação ambiental severa (APA, 1994, p. 57).

Essa zona de confusa definição em rede é o território que permite a consolidação do diagnóstico “299.00 Transtorno Autista”. Nele, segue a determinação de possíveis associações e seus encaminhamentos:

Resultados do exame físico associado e condições médicas gerais. Podem notar-se vários sintomas ou sinais neurológicos não específicos (por exemplo, reflexos, atraso no desenvolvimento da dominância da mão) no Transtorno Autista. A condição é por vezes observada em associação com uma condição neurológica ou outra condição médica geral (por exemplo, encefalite, fenilcetonúria, esclerose tuberosa, síndrome X frágil, anoxia durante o nascimento, rubéola materna). As convulsões podem desenvolver-se (particularmente na adolescência) em até 25% dos casos. Quando outras condições médicas gerais estão presentes, devem ser anotadas na Eixo III (APA, 1994, p. 68).

Com esse sistema multiaxial em vigor, os estudos epidemiológicos sugerem taxas de dois a cinco casos a cada dez mil indivíduos, dado do ano de 1994. Para isso, mantém-se um estado de alerta para a observação das características dos sujeitos que tendem a pertencer a várias possibilidades diagnósticas de acordo com as nuances pensadas a partir do saber médico-psiquiátrico. O modelo categorial do DSM-IV, trouxe consigo inúmeras limitações, dentre elas, uma que concerne ao próprio modelo, “[...] assim, muitos pacientes precisam receber simultaneamente inúmeros diagnósticos, já que os sintomas ultrapassam os limites rígidos, propostos pelo manual. Por isto, as comorbidades dentro de um eixo (ou de vários deles) passa a ser quase sempre a regra, e não a exceção” (MATOS; MATOS; MATOS, 2005, p. 314).

Portanto, existem ligações que acontecem através dos sintomas entre os diagnósticos de Esquizofrenia, Transtornos Psicóticos, Personalidade Esquizoide, Deficit de Atenção e Hiperatividade, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Retardo Mental, Transtornos de Comunicação e Linguagem, Transtornos Alimentares e Transtornos Não Especificados.

Essas ligações se consolidam também pelo uso de vários medicamentos que se repetem nos diferentes diagnósticos. Segundo o saber médico-psiquiátrico, os medicamentos amenizam os sintomas de tais transtornos. Assim, o uso de medicamento, que depois do DSM-III, assumiu um lugar de destaque nas práticas psiquiátricas, trouxe consigo os perigos do seu próprio uso. No entanto,

Não se trata de rejeitar todo e qualquer uso dos psicofármacos, pois são inegáveis alguns de seus efeitos positivos tanto na vida de alguns como na possibilidade de transformação do sistema de cuidados e tratamento da loucura no século XX, mas de evidenciar os efeitos de um discurso que banaliza a existência, naturaliza os sofrimentos e culpabiliza os indivíduos por seus problemas e pelo cuidado de si (racionalização própria da economia neoliberal). Trata-se também de encontrar na Educação uma possibilidade de não sujeição ao discurso psiquiátrico[...] (GUARIDO, 2007, p. 159).

Sobre a possibilidade de não sujeição ao discurso psiquiátrico através da Educação, é importante entender uma categoria que surge no DSM-IV e ela designa-se como “333.90 Transtornos do Movimento Induzidos por Medicamentos Não Especificados”. Esta é uma categoria que sinaliza possíveis transtornos em decorrência do uso de medicamentos. Algo que me parece muito sério. Nessa categoria, de Transtornos do Movimento Induzidos por Medicamentos Não Especificados, são anunciadas propostas de eixos de estudos futuros relacionados a uma “escala de funcionamento defensivo”, uma espécie de alerta em relação ao sujeito. Em tal escala, diferentes níveis de funcionamento defensivo relativo ao sujeito são descritas e em uma delas o autismo aparece citado como uma espécie de “efeito”. Segue a passagem em que o autismo aparece: “Maior nível de distorção da imagem. Este nível é caracterizado por distorção grosseira ou distribuição incorreta da imagem de si ou outros. Exemplos são: fantasia *autista*, identificação projetiva e divisão da auto-imagem ou imagem dos outros” (APA, 1994, p. 753, grifo meu).

Essa nomeação do autismo como um efeito, “fantasia autista”, parece destoar da ideia que o consolida como uma condição, no entanto, o autismo é descrito como um efeito a partir do uso de medicamentos. Nada mais é dito no DSM-IV sobre tal descrição, mas ser um efeito é um elemento importante que aparece como consequência do uso de alguns medicamentos que

não foram especificados e que afetariam o nível dos sujeitos. Isso permanece no DSM-5 como algo que está posto e é preciso ficar alerta, pois:

A normalização da vida expressa no campo médico pela possibilidade de classificação dos indivíduos em termos diagnósticos, baseados também em estudos populacionais epidemiológicos, que definem atualmente algumas das políticas em saúde mental (tanto nas propostas de tratamento como em seu aspecto preventivo), pode ser inserida naquilo que Foucault nomeia como microfísica do poder sobre os corpos (GUARIDO, 2007, p. 159).

Até o presente momento, suponho ter ficado evidente o investimento político dos corpos desses sujeitos nomeados com autismo. Investir em diagnosticar um sujeito é gerir, politicamente, corpos que não estão dentro de um quadro social esperado. Portanto, a palavra autista aparece no DSM-IV para afirmar uma condição, que segundo o saber médico-psiquiátrico, deve ser modificada para que os sujeitos levem uma vida “normal”. Contudo, vale ressaltar que o autismo está na direção de uma ampliação contínua, não apenas em quantidade, mas também em abrangência de características diagnósticas.

5.2.5 DSM-5. 2013. 947 páginas

O DSM-5, publicado nove anos depois do DSM-IV, trouxe consigo a consolidação do diagnóstico de autismo e a já prevista ampliação geral dos diagnósticos. Nesse manual, novos diagnósticos e uma reorganização daqueles já existentes está visível. O DSM-5 traz apenas cinco vezes a palavra autismo e elas se reportam a própria concepção do diagnóstico, lembrando, por exemplo, como o diagnóstico foi nomeado nos estudos iniciais sobre o assunto. Contudo, o que salta à leitura é o aparecimento da palavra autista, escrita por cento e oitenta e sete vezes e disseminadas ao longo do manual, com uma concentração maior na escrita específica do que se entende por autismo.

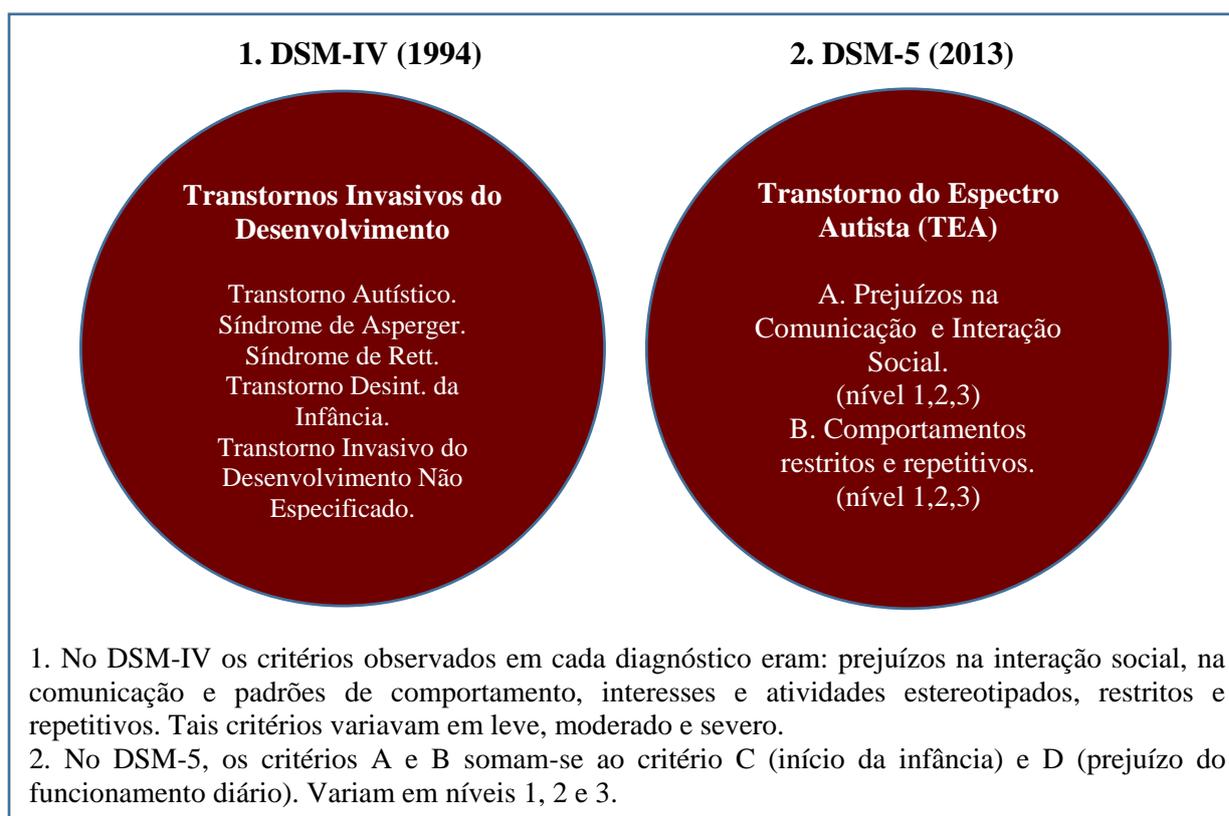
A primeira vez em que a palavra autista aparece é na mudança do nome do diagnóstico, que sai da categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (a qual compreendia o 299.00 Transtorno Autístico, 299.10, o Transtorno Desintegrativo da Infância, a 299.80 Síndrome de Asperger (SA), a 299.80 Síndrome de Rett (SR), 299.80 o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não Especificado) e passa a fazer parte de uma categoria em si mesma, denominada “299.00 Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. A SR sai do foco do TEA, porém, ainda aparece como um diagnóstico diferencial, uma doença genética que pode ser associada a

sujeitos com deficiência intelectual e/ou TEA. As demais síndromes e transtornos que integravam o autismo (Transtorno Autístico, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não Especificado) passam a não existir mais da mesma forma.

O autismo, agora, é identificado como Transtorno do Espectro Autista.

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2013, p. 53).

Apesar da modificação mínima do entendimento, do DSM-IV para o DSM-5, há uma importante modificação da prática clínica que deverá não mais se prender ou preocupar-se em encaixar o sujeito em um dos diagnósticos dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, mas, sim, observar o “nível de gravidade” das características observadas em dois segmentos: “comunicação social” e “comportamentos restritos e repetitivos”. Tais segmentos já eram marcados nos diagnósticos fragmentados que pertenciam ao DSM-IV. Agora, a impossibilidade da nomeação dos diagnósticos específicos e o foco nas características dos sujeitos, permitem uma ampliação dos diagnósticos de TEA à medida que são os níveis (nível 1 — exigindo apoio, nível 2 — exigindo apoio substancial e nível 3 — exigindo apoio muito substancial) que determinam um sujeito ser incluído no diagnóstico. Em outras palavras, no DSM-IV os níveis de gravidade das características pertenciam a cada diagnóstico específico que compunha a categoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, já no DSM-5, os níveis de gravidade das características pertencem diretamente a um único e grande transtorno TEA.



Quadro 1 - Mudanças do DSM-IV para o DSM-5

Parece que o foco no comportamento para o diagnóstico de autismo ficou ainda mais evidente. Essa ideia legitima toda a mobilização atual para a identificação precoce dos chamados sinais de risco. Os desdobramentos desse modo de entender o autismo parece traçar, para os próximos anos, uma projeção ainda mais ascendente dos diagnósticos. Outro motivo para corroborar com essa afirmação, é que o TEA está marcado em outros diagnósticos do DSM como um “diagnóstico diferencial”. Um exemplo disso está no Diagnóstico Diferencial do “315.39 Transtorno de Comunicação Social (Pragmática)”:

Transtorno do espectro autista. O transtorno do espectro autista é a consideração diagnóstica primária para indivíduos que apresentam déficits na comunicação social. Os dois transtornos podem ser diferenciados pela presença, no transtorno do espectro autista, de padrões restritos/repetitivos de comportamento, interesses ou atividades e pela ausência deles no transtorno da comunicação social (pragmática). Indivíduos com transtorno do espectro autista podem apresentar os padrões restritos/repetitivos de comportamento, interesses e atividades apenas durante o período inicial do desenvolvimento, tornando necessária a obtenção de uma história completa. Ausência atual de sintomas não excluiria um diagnóstico de transtorno do espectro autista se os interesses restritos e os comportamentos repetitivos estivessem presentes no passado. Um diagnóstico de transtorno da comunicação social (pragmática) deve ser considerado tão somente quando a história do desenvolvimento não

revelar nenhuma evidência de padrões restritos/ repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013, p. 49).

No manual há uma hierarquia sobre a comunicação e a linguagem que segue o modelo predominante na sociedade. Para a estrutura do DSM-5, a comunicação é uma categoria mais ampla que compreende tipos de linguagem. Essa relação mostra que o foco é o funcionamento social dos sujeitos e a comunicação entre os mesmos. A comunicação é citada como uma grande categoria (Transtornos da Comunicação) e em subcategorias diagnósticas. Já a linguagem aparece em segundo plano e é nomeada quando é preciso dizer algo específico do/no indivíduo como, por exemplo, o item “315.32 Transtorno de Linguagem”:

Costuma afetar vocabulário e gramática, e esses efeitos passam a limitar a capacidade para o discurso. As primeiras palavras e expressões da criança possivelmente surgem com atraso; o tamanho do vocabulário é menor e menos variado do que o esperado, e as frases são mais curtas e menos complexas, com erros gramaticais, em especial as que descrevem o passado. Déficits na compreensão da linguagem costumam ser subestimados, uma vez que as crianças podem se sair bem em utilizar contexto para inferir sentido. Pode haver problemas para encontrar palavras, definições verbais pobres ou compreensão insatisfatória de sinônimos, múltiplos significados ou jogo de palavras apropriado à idade e à cultura. Problemas para recordar palavras e frases novas ficam evidentes por dificuldades em seguir instruções com mais palavras, dificuldades para ensaiar encadeamentos de informações verbais (p. ex., recordar um número de telefone ou uma lista de compras) e dificuldades para lembrar seqüências sonoras novas, uma habilidade que pode ser importante para o aprendizado de palavras novas. As dificuldades com o discurso são evidenciadas pela redução da capacidade de fornecer informações adequadas sobre eventos importantes e de narrar uma história coerente (APA, 2013, p. 42).

Esse é um modo de entendimento da tradição das lógicas permanentes da linguagem que perpetuamos na historicidade humana (HEIDEGGER, 2003). Meu entendimento de linguagem não é inverso a este, mas mais amplo, pois, busco o equilíbrio entre as concepções de comunicação e linguagem, sinalizando que esta última não se restringe apenas a capacidade linguística do sujeito. A linguagem como um caminho que se faz (HEIDEGGER, 2003) é uma dimensão existencial que se constrói permanentemente a partir do que é vivo, nesse sentido, a ancestralidade, a cultura, a condição econômica, a organicidade, entre outros elementos se entrelaçam e constituem a linguagem. Trata-la dessa maneira, pode mudar o olhar patológico para um outro olhar, logo, trata-se de uma mudança relacionada a qualquer sujeito e não apenas do sujeito com autismo. Por conta disso, essa perspectiva ampla da linguagem pode beneficiar as possibilidades de apenas *ser*. Acredito que essa seja uma das implicações da compreensão

do fenômeno sujeitos com autismo para a Educação, pois, nessa área de saber se pode conduzir as condutas dos sujeitos de forma bastante singular. Então, deixar *ser*, deixar que o sujeito se mostre pode ser um primeiro passo para a linguagem como endosso nesta Tese, como um caminho que se faz.

Sobre o DSM-5 ainda, embora a APA justifique em sua introdução que fatores culturais devem ser considerados, pois, podem alterar o entendimento de uma psicopatologia e dificultar ou favorecer o tratamento da mesma, tal justificativa não parece estar presente na prática proposta. Os diagnósticos aumentaram e o manual mostra uma intenção de homogeneizar as práticas dos psiquiatras em diagnosticar patologias, inclusive de profissionais sem a especialidade. Abaixo alguns sinais sobre o que menciono.

A organização proposta dos capítulos do DSM-5, após os transtornos do neurodesenvolvimento, baseia-se em grupos de transtornos intemalizantes (emocionais e somáticos), transtornos extemalizantes, transtornos neurocognitivos e outros transtornos. Espera-se que essa organização estimule mais estudos sobre processos fisiopatológicos subjacentes de forma a espelhar a realidade clínica, o DSM-5 deve facilitar a identificação de potenciais diagnósticos por profissionais sem especialização na área da saúde mental, como médicos da atenção primária (APA, 2013, p. 13-14).

A escolha anunciada pelo grupo de profissionais que elaborou o DSM-5, coordenado pelo psiquiatra David Kupfer, parece contradizer a ideia por eles anunciada, a saber:

Os limites entre normalidade e patologia variam em diferentes culturas com relação a tipos específicos de comportamentos. Os limiares de tolerância para sintomas ou comportamentos específicos são diferentes conforme a cultura, o contexto social e a família. Portanto, o nível em que uma experiência se torna problemática ou patológica será diferente. O discernimento de que um determinado comportamento é anormal e exige atenção clínica depende de normas culturais que são internalizadas pelo indivíduo e aplicadas por outros a seu redor, incluindo familiares e clínicos. A consciência da importância da cultura pode corrigir interpretações errôneas de psicopatologia, mas a cultura também pode contribuir para vulnerabilidade e sofrimento (p. ex., ao amplificar temores que perpetuam o transtorno de pânico ou ansiedade em relação à saúde). Significados, costumes e tradições culturais também podem contribuir para o estigma ou apoio na reação social e familiar à doença mental. A cultura pode fornecer estratégias de enfrentamento que aumentam a resiliência em resposta à doença ou sugerir a busca de auxílio e opções de acesso à assistência à saúde de diversos tipos, incluindo sistemas de saúde alternativos e complementares (APA, 2013, p. 14).

A contradição entre considerar os aspectos culturais e disseminar a prática diagnóstica psiquiátrica é algo importante sobre o manual, sobretudo, em relação ao diagnóstico de autismo.

Embora tenha havido uma reagrupação dos diagnósticos, tal movimento não foi para diminuir a quantidade dos mesmos, foi para flexibilizar os critérios diagnósticos, para torna-los mais rápidos, uma vez que os diferentes eixos que eram considerados no sistema multiaxial não existem mais, já que tal sistema foi eliminado deste manual. Assim, as deficiências intelectuais, os transtornos de comunicação, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno específico da aprendizagem e os transtornos motores que eram categorias individuais foram agrupados em uma única categoria denominada “Transtornos do Neurodesenvolvimento”. Portanto, uma das facetas da flexibilidade anunciada na escrita do manual parece objetivar a abrangência do maior número possível de sujeitos.

Para dar continuidade à abrangência diagnóstica, no DSM-5 foi inventada uma categoria de problemas a serem “considerados” pela observação clínica como potenciais situações que podem desencadear transtornos, síndromes ou outras patologias que venham a prejudicar o sujeito em sua vida social. Os aspectos culturais, sociais, ambientais agora aparecem não para estabelecer uma relação de singularidade do sujeito, mas para serem observados e, assim, ser possível identificar potenciais anormalidades. A nova categoria foi nomeada após os “Transtornos do Movimento Induzidos por Medicamentos e Outros Efeitos Adversos de Medicamentos”, como: “Outras Condições que Podem ser Foco de Atenção Clínica” (APA, 2013). Essa categoria diagnóstica compreende os seguintes subitens: Problemas Relacionados à Educação Familiar; Outros Problemas Relacionados a Grupo de Apoio Primário; Abuso e Negligência: Problemas de Maus-tratos e Negligência Infantil e Problemas de Maus-tratos e Negligência de Adultos; Problemas Educacionais ou Profissionais; Problemas de Moradia e Econômicos; Outros Problemas Relacionados ao Ambiente Social; Problemas Relacionados a Crimes ou Interação com o Sistema Legal; Outras Consultas de Serviços de Saúde para Aconselhamento e Opinião Médica; Problemas Relacionados a Outras Circunstâncias Psicossociais, Pessoais e Ambientais; Outras Circunstâncias da História Pessoal e Problemas Relacionados ao Acesso a Atendimento Médico ou Outro Atendimento de Saúde e, por fim, Não Adesão a Tratamento Médico.

Minha extensa descrição é para destacar o que está contido nesse contexto que o DSM-5 e a prática psiquiátrica querem intervir, que trata os próprios medicamentos e problemas cotidianos como potenciais elementos diagnósticos. No contexto escolhido parece caber tudo. Não consigo entender que alguma situação cotidiana tenha escapado desse rol de problemas anunciados no DSM-5. Essa sequência de que tudo pode ser um problema é perfeitamente entendida a partir da lógica da medicalização instaurada nos últimos séculos e pela ascensão do saber médico a partir de um sistema neoliberal de governo dos sujeitos. A lógica da

medicalização prevê o contínuo tratamento, jamais a sua cura por completo, pelo menos não a cura de toda e qualquer doença. Não é interessante para as indústrias farmacêuticas que o paciente se cure, mas que ele consuma uma variedade de medicamentos. Então, o “falatório” (Heidegger, 2005b) de fazer o “bem” aos *seres* humanos, de trazer a cura ou amenizar os sintomas é algo inquestionável. Essa situação, de maneira ampla, está inserida na lógica de que a sociedade de produção deu lugar à sociedade de consumo nos últimos dois séculos (BAUMAN; BORDONI, 2016). Na reunião de todos esses fatores,

O discurso da Psiquiatria Biológica continua triunfando hegemônico na Universidade, na mídia e na sociedade. A pouca sustentação teórica parece não oferecer nenhum obstáculo à promoção da Psiquiatria Biológica como discurso da Verdade sobre os transtornos mentais. Pelo contrário, o discurso da Psiquiatria Biológica parece funcionar perfeitamente através de hipóteses teóricas fragmentadas, em que cada identificação de uma correlação entre sintomas e processos biológicos, por mais insignificante que seja, é tomada como uma vitória parcial, que anuncia todas as outras que supostamente virão, encorpando assim a grande promessa: “Um dia demonstraremos as causas biológicas da esquizofrenia, da depressão, etc.” (AGUIAR, 2003, p. 3)

Nesse sentido, em diálogo com diferentes profissionais da saúde é possível entender que o autismo, um diagnóstico em permanente construção, está aberto e ampliado para diferentes intervenções. Os medicamentos são apenas um dos elementos que fazem parte desse jogo diagnóstico. Além disso, os hospitais, como instâncias suficientemente respeitadas socialmente, têm a liberdade para testar medicamentos de acordo com o conhecimento científico, sem, necessariamente, a aprovação de uma instância superior, no caso do Brasil, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Há investimentos bilionários em centros de pesquisa do mundo todo para a descoberta das causas do autismo e por possibilidades de intervenções que abrangem o uso de medicamentos, mesmo sendo entendido que o tratamento de um sujeito com autismo deva ser multidisciplinar, como pode ser visto no documentário *Autism Enigma* (2006). Assim, estas são algumas considerações sobre o contexto das cento e oitenta e sete vezes da palavra autista no atual DSM-5.

Sobre os manuais, a análise fenomenológica relacionada ao autismo considerou aquilo que se mostra nas relações. A busca das palavras autismo e autista mostrou que no processo de escrita e elaboração dos DSMs, as condições necessárias para a emergência do autismo como espectro foram construídas de edição em edição. Além disso, essa construção faz parte de uma lógica na qual a Psiquiatria ascendeu sem precedentes como uma das engrenagens que sustentam essa era do Biopoder, do poder sobre a vida. “Em suma, as estratégias mobilizadas

para governar as populações constituíram-se na ordem da biopolítica e desde então apoiaram-se no biopoder” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 9).

O autismo, por meio do saber científico, está firmado e resta aos sujeitos diagnosticados, bem como, suas famílias, buscar por tratamentos que amenizem o sofrimento (uma das principais orientações das áreas da saúde). No entanto, o estar-junto, o *ser-com* desses sujeitos mostram uma resistência que está no próprio estar-junto. Acontecimento que tem transformado a compreensão sobre os sujeitos com autismo. É isso que alguns autores têm se dedicado a mostrar em outras áreas do conhecimento, seja por pronunciamentos dos próprios sujeitos com autismo, seja pela imersão profunda dos pesquisadores na vida cotidiana desses sujeitos mostrando-os em diversas mídias (VASQUES, 2009; CARAMICOLI, 2013, ORTEGA et al, 2013; VALTELLINA, 2015; FREITAS, 2015, NADESAN 2013, 2016; entre outros). Portanto, o fenômeno sujeitos com autismo está implicado pelas ações que se escolheu fazer como espécie humana.

Assim, a ideia de que o DSM-5 estaria quebrando paradigmas porque saiu de um modelo categorial para um modelo dimensional (MATOS; MATOS; MATOS, 2005) pode até mudar o agrupamento dos diagnósticos, mas não muda a perspectiva de linguagem, aliás, não quebra nenhum paradigma. Embora os sujeitos com autismo carreguem a tarja de que não se comunicam adequadamente, os sujeitos entendidos como “normais” tem tantas (se não mais) dificuldades, impedimentos, prejuízos relacionados a comunicação do que sujeitos com autismo. Portanto, há uma disputa dos sujeitos considerados “normais” em fazer com que sujeitos com autismo aprendam a forma padrão de se comunicar. “De modo geral, somente quando os sujeitos falam por palavras são percebidos como tais (sujeitos) e obtêm escuta do mundo” (FREITAS, 2015, p. 103). Essa ideia obsoleta, também criticada por Freitas, tem sido perpetuada pelos DSMs e minha intenção é trazer a possibilidade da linguagem como algo mais amplo, como um caminho que se faz, motivada, principalmente, pela ideia de que a linguagem como linguagem em sujeitos com autismo acontece de maneira distinta. Pode ser possível, portanto, que formas de linguagem com menos classificações, rótulos, remédios, padrões e outras normas sejam investidos.

ABERTURA 24 - Caminhar. Denis - D10: Ao chegar no trabalho, me deparo com a professora Daiana um pouco abatida. Tomando um café pergunto a ela se posso ajudar em algo e ela imediatamente responde: “Acho que só tu podes me ajudar nesse momento!”. Fico curiosa para saber do que se trata e ela me diz ser sobre Denis, um menino com autismo de cinco anos que chegou há duas semanas na escola para sua turma de pré-escola. Daiana me diz que não sabe o que fazer com ele, pois, a turma tem vinte crianças de cinco anos em uma sala extremamente apertada. Denis não consegue parar de caminhar e há pouco espaço para fazê-lo em sala. Daiana

não consegue conciliar algo útil para que ele, de alguma forma, se adapte à ideia de parar ou sentar. Soa o sinal de início da manhã de trabalhos na escola. Sinalizo para irmos para a sala de Daiana e pensarmos juntas o que pode ser feito. Ela cumprimenta as crianças e estas se sentam nas cadeiras. Denis chega alguns minutos depois e está a caminhar pela sala. Os alunos olham para ele como se não entendessem o que está acontecendo. Um dos alunos diz: “Professora, manda ele sentar, ele quase derrubou meus lápis!”. Ela diz: “Olha aí Vanessa, é o tempo todo assim!”. Pergunto a ela o que ela tem planejado para o primeiro momento e ela me diz ser uma atividade de desenho com base no que eles sonharam. Enquanto isso, algumas crianças conversam em pequenos grupos próximos as suas carteiras, outras estão mexendo em seus respectivos materiais. Daiana diz que vai distribuir as folhas brancas para que eles desenhem. Nesse momento, Denis, caminhando, pega uma folha e leva até uma carteira vazia. Ao lado da professora, tenho o insight de estimular Daiana: “Professora, dá as folhas para o Denis entregar, assim ele pode participar da atividade de alguma forma”. Ela o faz. Ele distribui as folhas, uma para cada aluno em sua classe sem que ela diga nada. Ela o parabeniza ao fim e ele pára para olhá-la, se agarra na perna dela e senta no chão.

Ler oportunidades, como essa com Denis, consiste em estranhar a própria área em que atuamos. No entanto, a reação da professora, de não perceber oportunidades, é a reação de muitos professores quando precisam direcionar alguma atividade a um sujeito com autismo. De forma geral, o DSM-5, reforça a restrição de oportunidades sobre esses sujeitos, pois, sinaliza com muita força as faltas e deficits dos sujeitos, afirmando que estes têm dificuldades na comunicação, na linguagem e na interação, além de interesses restritos e estereotipados. Na figura a seguir, a partir do uso do software *Wordle*, selecionei as nove páginas da descrição sobre o *Autistic Spectrum Disorder* no DSM-5 (2013 — edição em inglês) e lancei no software referido, determinando a contagem das cem palavras que mais aparecem. Na imagem, quanto maior a palavra, maior sua frequência no texto. O resultado (quadro 2) da concepção de sujeito não é diferente do que conhecíamos no DSM-IV. Chamo a atenção para a linguagem, quinta palavra mais citada, juntamente à comunicação.

Das lógicas operantes que citei, escolhi direcionar para a perspectiva predominante quanto ao entendimento dos sujeitos com autismo, com isso, não desconsidere as demais perspectivas, mas apostei em entender como o saber médico-psiquiátrico lançou suas diretrizes e modelou as condutas dos sujeitos com autismo e dos demais sujeitos. Contudo, esse foi apenas um dos exercícios fenomenológicos para compreender o fenômeno que sugiro. É necessário seguir adiante e mostrar o que alguns saberes tem como “evidência” do que pode gerar um sujeito com autismo. Apresento, portanto, uma interdiscursividade de saberes sobre os sujeitos com autismo. A reunião desses fatores com o que já realizei deve, então, consolidar a perspectiva de fenômeno e de sua construção pela espécie humana.

6 A INTERDISCURSIVIDADE DE SABERES E A CONSTRUÇÃO DO FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

ABERTURA 25 – Linhas. Giulio e Plínio – D9/10-17/18: Na escola Giulio e Plínio estão na sala de aula. Ambos estão brincando quando entro na sala. Nestes dois dias, em que ambos estiveram presentes e juntos, pode-se perceber que as presenças de ambos estão implicadas entre si e na relação com seus colegas. Marcela (estagiária) orienta-os nas atividades. Plínio continua com seus movimentos, suas resistências irresistíveis, suas perspicácias. Continua a se relacionar como parte de um processo de transformação. Esse processo é algo que fica em suspensão, parece oscilar em momentos de “dar-se” conta e momentos de possíveis e necessárias linhas de fuga. Plínio em suas ordenações e desejos, que espantam o autocontrole, possibilita novos elementos para um autoproduzir-se e salienta o compartilhar de ações que lhe são oportunizadas. Do seu modo, ele opera na dimensão de um corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 2004) e manifesta suas múltiplas formas de estar junto com o outro (um mundo). Já, Giulio, está despontando no cenário da verbalização, da construção de uma lógica com o outro, lógica que permanece arranjada a partir do seu próprio querer e não da lógica da escola. Isso acontece conosco? Giu está num processo de construir frases, de exaltar significados instituídos em choque com seus sentidos. Timidamente, ele inicia discussões sobre o que faz, o que quer e, assim, também anuncia a sua linguagem. Sua presença entre qualquer um designa possibilidades de transformação (destruição e construção – Maffesoli).

Problematizar a temática dos sujeitos com autismo é uma tarefa de extrema complexidade e uma possibilidade de transformação do nosso próprio cotidiano, como anunciado acima. Estar-sendo um sujeito com autismo é ainda mais complexo por todos os fatores que expus até o momento e os que trarei a partir de agora. O que a espécie humana fez para que tantos sujeitos com autismo existam na Contemporaneidade? Em minha Tese, não defendo a predominância de fatores sociais sobre fatores biológicos ou vice-versa. Isso não seria fenomenológico. Entendo que todos os fatores são fundamentais e interdependentes. Então, neste capítulo trarei um panorama dos fatores que influenciam a existência de um sujeito com autismo, a partir do discurso de diferentes saberes, considerando que os elementos que trago compõe uma rede de poder que tornam possível a existência dos sujeitos com autismo.

Nadesan (2005) mostrou que as condições do nicho psiquiátrico na historicidade humana, fundamentadas a partir da atuação sobre a normalidade e patologia, sobre as crianças e a loucura, geraram a possibilidade de atuação sobre ontologias, divisões institucionais e uma espécie de protecionismo e orientação constante das crianças. Segundo a autora, o governo dessa população específica, as especializações profissionais e a força dos discursos psicológicos (psicanálise, psicologia cognitiva) e biogenéticos visibilizaram à sociedade a existência dos sujeitos com autismo como os conhecemos na Contemporaneidade. A visibilidade desses sujeitos levou os processos de identificação, tratamentos e as experiências com sujeitos com autismo repercutirem diretamente nas políticas identitárias e de direitos dos

sujeitos com autismo, requisitados, em geral, pelos pais e também por alguns próprios sujeitos, em sua maioria, sujeitos com Síndrome de Asperger.

Quero fazer um destaque sobre discussão feita por Ortega (2009), a respeito do movimento do autismo estar sendo disputado teoricamente por ativistas e pesquisadores como sendo uma identidade ou uma diferença, como neurodiversidade ou cultura autista. Em minha Tese, não defendo nenhuma das duas posturas, pois, a meu ver, elas fragmentam algo que não está em jogo, que são os sujeitos com autismo. Embora eu mencione em minha escrita “diferença e distinção” em relação aos sujeitos com autismo, sei também que há diferenças orgânicas, como poderá ser visto a seguir. O que defendo como fenômeno é a reunião dos fatores que devem nos fazer dar conta dos sujeitos com autismo para algo para além de uma disputa de poder. Em hipótese alguma, o que escrevo deve ser tomado para a defesa de uma cultura autista ou de uma neurodiversidade. Não penso que tais sujeitos constituem cultura e não se trata de ser algo bom ou ruim, apenas, minha pesquisa é livre de moralidades. A diferença da existência dos sujeitos com autismo não é apenas uma questão de identidade. Devo dizer que Ortega (2009) descreve melhor essa discussão e acordo com suas afirmações:

Os ativistas autistas são freqüentemente autistas de “alto funcionamento”, geralmente Aspergers, que se outorgam o direito de manifestar-se em nome de todos os autistas, o que causa irritação dos pais de filhos autistas de “baixo funcionamento” com grave retardo físico. Obviamente, seria hipocrisia subsumir todas as formas de autismo ao “alto funcionamento”, para depois dizer que autismo é um estilo de vida. O movimento da neurodiversidade é minoritário dentro do espectro total do autismo. Muitos autistas não possuem nem a capacidade cognitiva de falar nem dizer o que pensam ou sentem, quanto menos de se organizar política e comunitariamente. Os ativistas autistas, por sua vez, têm suas razões ao temer políticas igualmente agressivas que incluam testes genéticos que possibilitem abortar fetos autistas, bem como a imposição de ideais e padrões de normalidade cerebral, que redundem em terapias e obrigação de ser “curados” (ORTEGA, 2009, p. 75).

Feito esse esclarecimento, afirmo que a convergência de saberes específicos na construção de subjetividades acontece, principalmente, em relação aqueles sujeitos considerados “estranhos, desviantes, anormais”. Assim, a condução das condutas dos sujeitos faz emergir uma “ontologia da pessoaalidade” (NADESAN, 2005). Essa ontologia da pessoa sendo é uma possibilidade do Biopoder, que traz consigo uma nova ordem relacionada à genética, à genômica⁶⁵ e aos sujeitos somáticos. Ao mesmo tempo, essa forma de poder mantém

⁶⁵ Ramo da bioquímica que se dedica ao estudo do genoma completo de um organismo, podendo determinar a sequência completa do ácido desoxirribunocleico (DNA).

a tradição das lógicas permanentes da linguagem (HEIDEGGER, 2003) como algo que pode ser adquirido ou usado.

Os discursos da nova genética e da neurociência cognitiva são os discursos hegemônicos existentes identificando e definindo a natureza e o tratamento do autismo. Mas esses discursos contêm dentro deles ambigüidades e contradições que limitam suas operações e exigem o reconhecimento de formulações alternativas e estruturas de decisão. A resistência a esses discursos dominantes, marcos institucionais e práticas profissionais tem apropriado seus vocabulários, mas recontextualizou seus significados de forma que afirmam a personalidade e os direitos daqueles considerados autistas. Os indivíduos somáticos que se auto-identificam em relação às suas diferenças biologicamente definidas não são objetos passivos, mas sujeitos ativos. Embora eles e suas famílias vivenciem a marginalização social, novas oportunidades se apresentam para afirmar e exigir voz e reconhecimento nas emergentes políticas de bio-identidade do século XXI. Parte da política do início do século XXI envolverá conflitos sobre a autoridade para definir a relevância, verdade e significado social dos relatos biogenéticos das diferenças humanas e para distribuir equitativa e eticamente todas as inovações práticas nas aplicações biogenéticas. A política da verdade e do valor que decorrem das determinações de verdade, equidade e ética acaba de começar. Em suma, embora haja muitos perigos nos novos discursos genéticos e psicológicos, há também oportunidades para uma nova política de identidade para o século XXI (NADESAN, 2005, p. 222).

Como disse anteriormente, não me aproximo de políticas identitárias. Escolho me aproximar de algumas nuances das políticas da genética da vida, da biogenética e dos discursos psicológicos. Na Contemporaneidade, tais nuances aparecem de forma específica em três dimensões: no estar-sendo sujeito-corpo com autismo, nas condições mundanas (condições que criamos para viver no planeta) e nos acontecimentos políticos e sociais. Sobre essas dimensões, gostaria de mostrar alguns dos últimos destaques científicos, das lógicas operantes que fazem parte da rede de poder que compõe a existência dos sujeitos com autismo.

6.1 ESTAR-SENDO SUJEITO-CORPO COM AUTISMO

ABERTURA 26 - Relações. Emmanuel - D3: Emmanuel está caminhando e percorre os espaços da sala. Em seguida, senta-se e aguarda para poder jogar. Tina (estagiária) não está nesse primeiro bloco da aula. Hoje, Emmanuel ficará até as 11h, até começar a aula de Educação Física. A professora Cléo conversa com as crianças sobre o dia e em seguida libera-os para que possam jogar diferentes jogos. Emmanuel está com o quebra-cabeças do Shrek. Ele senta-se na cadeira, abre o pote onde estão as peças, despeja as mesmas em cima da mesa e inicia a montagem. Rapidamente o jogo está montado. De forma precisa e sem testes ele encaixa as peças. Emmanuel balbucia muitos sons, as vezes canta, nos olha, olha as imagens do quebra-cabeça, se balança para

lá e para cá. Caminha pela sala, volta e olha as imagens, repetidamente ele realiza essa sequência de movimentos. Cléo sugere então que ele troque de jogo ou ao menos pegue outro, então ele repete: “não, não, não, não, não!”. Me aproximo dele e pergunto se está tudo bem, então ele responde aparentemente alegre: “Tudo beem!”. Sorri e caminha pela sala, passa pelas mesas e uma das alunas chama-o para jogar outro jogo e ele repete: “não, não, não”. Então, retorna a sua mesa. Na sequência, ele se aproxima dela: “Oi! Emmanuel! Você quer jogar comigo?”. Nesse mesmo instante, ela passa o jogo para ele e com a outra mão acaricia-o no rosto. Ele fecha os olhos e fica em silêncio. Ele olha para ela depois de alguns segundos e diz “jogo, jogo!”, além de outros sons que não são passíveis de interpretação. Logo, ele deixa o jogo, caminha e passa por nós (Cléo e eu) e Cléo resolve limpar o nariz dele (gripado). Ao mesmo tempo, ela diz: “ele nunca limpou o nariz sozinho”. Momentos depois, sentado em sua mesa, ele levanta-se, procura o papel higiênico e limpa seu próprio nariz. A professora se espanta e diz: “ele nunca fez isso!”. Depois dessa vez, ele limpou o próprio nariz sempre que necessário.

Insights? Não é incomum no contexto escolar ouvir em situações surpreendentes: “Do nada, ele começou a fazer isso”. No entanto, *ser* um sujeito com autismo significa estar-sendo um corpo que funciona de forma singular em relação aos demais sujeitos da sociedade. Por isso, neste subcapítulo, vou me referir algumas vezes ao sujeito como “sujeito-corpo”, para realçar, fenomenologicamente, a singularidade corpórea de tais sujeitos. Então, sobre esse sujeito-corpo com autismo, há estudos em várias áreas do saber que sustentam tais singularidades. São tantos estudos nos últimos anos que é difícil criar uma forma de dizer o que está sendo feito, mas essa dificuldade faz parte do que tenho chamado de fenômeno. A avalanche de pesquisas produzidas está na direção de “descobrir” as causas que podem gerar um *ser* humano com autismo, provocando também a criação de diferentes hipóteses.

Como disse anteriormente, um sujeito com autismo tem seu corpo singularizado por inúmeros motivos. Esses corpos têm sido mapeados desde seus átomos até a composição cerebral. Os mapeamentos corporais são realizados pelo saber médico e costumam trabalhar a partir do que nomeiam como “evidências”, então usarei esse termo por ser do uso típico desse saber. Logo, as evidências que tem aparecido sobre sujeitos com autismo baseiam-se em dados, na estatística de inúmeras pesquisas financiadas por grandes empresas e órgãos ligados a diferentes países. Os Estados Unidos e a Europa lideram o número de pesquisas realizadas na direção dos mapeamentos.

São milhares de artigos publicados anualmente. Nos últimos cinco anos (até março de 2017), o levantamento realizado por mim, no portal de periódicos da CAPES, revelou mais de 19 mil artigos publicados sobre a temática do autismo, perfazendo uma média de 320 artigos por mês e de 10 artigos por dia. Nesse sentido, os dados das pesquisas aparecem ligados, principalmente, ao neurodesenvolvimento do sujeito, reafirmando o que Nadesan (2005) já indicou. A leitura atual do autismo no DSM-5, como um transtorno de espectro, se localiza na

categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento Humano. Essa leitura é fundamentada pela área das neurociências que têm se dedicado sobre as pesquisas das células do sistema nervoso e sua organização nos circuitos funcionais. Tais estudos mostram como as células processam as informações e medeiam o comportamento, configurando, portanto, uma Neurobiologia do Autismo. A neurobiologia traz consigo a ideia de rede como centro de sustentação e eleva a noção de sujeito somático (NADESAN, 2005) à medida que relaciona outros fatores para explicar seus estudos.

As evidências mais atuais sobre as causas do autismo estão baseadas em dados de pesquisas que sugerem e mostram as singularidades do sujeito-corpo com autismo em uma perspectiva de continuidade, ou seja, não há explicações definitivas. Dessa maneira, se há algum consenso entre os diferentes saberes científicos é que o autismo é multifatorial e, por isso, as verdades são sempre parciais e passíveis de transformação. Então, para ter uma imagem ampliada dessa dimensão do estar-sendo sujeito-corpo com autismo, apresento um conjunto de sinalizações a partir dos saberes da *neurobiologia, dos aspectos genéticos, da neuroanatomia e neuroimagem, da neuroimunologia e neurotransmissores, da epilepsia, do sono e da fisiopatologia*. Lembro que o conjunto de sinalizações que faço são leituras de textos de pesquisadores especializados em suas áreas e que efetuaram meta-análises, isto é, trouxeram em suas pesquisas um conjunto dos estudos mais relevantes realizados no mundo, em especial, nos Estados Unidos. Reforço também que as palavras escritas na sequência pertencem mais à área de estudo que estarei citando e menos ao vocábulo escolhido para esta Tese.

As pesquisas relacionadas à *neurobiologia do autismo* evidenciam que em muitas crianças com autismo há a aceleração do crescimento inicial do cérebro, uma macrocefalia, um excesso de crescimento cerebral que seria associado, posteriormente, a sinais clínicos de autismo. Tal crescimento pode ser gerado pela proliferação de sinapses e/ou sua poda reduzida (JOHNSTON; BLUE, 2009). Esses mesmos pesquisadores, indicam que há sinais clínicos e patológicos de anormalidades⁶⁶ no crescimento e no desenvolvimento de sinapses e de circuitos neuronais no autismo, portanto, é possível que existam anomalias nos neurotransmissores sinápticos.

⁶⁶ O uso comum dessa palavra, bem como, de “anomalia” é realizado pelo saber médico. Quando usá-la é sob referências citadas no decorrer da escrita. Anormalidade, bem como, normalidade são palavras problematizadas por mim no decorrer da tese.

O autismo pode ter relação direta com a serotonina⁶⁷. “Em algumas crianças, os níveis de serotonina livre no sangue não são elevados, sugerindo que o distúrbio no transportador eleva os níveis sanguíneos mediante o aumento dos neurotransmissores nas plaquetas” (JOHNSTON; BLUE, 2009, p. 98-99). Sendo baixo os níveis, a serotonina pode ser inconsistente no líquido cerebrospinal (liquor), então, também há mudanças nos níveis sanguíneos do aminoácido triptofano precursor da serotonina e uma suposta mutação no gene do triptofano⁶⁸. Além disso, a inervação da serotonina no córtex cerebral pode ser deficiente, com capacidade de síntese reduzida. (JOHNSTON; BLUE, 2009).

Mais um fator levantado pelas pesquisas é a possível anormalidade na neurotransmissão do glutamato, este que envolve a excitabilidade neuronal, a grande incidência de convulsões e também relaciona-se com a plasticidade neuronal. A neurotransmissão inibidora GABAérgica⁶⁹ também tem mostrado relações com o autismo. Além disso, há duplicações das subunidades na região do cromossomo 15q11-q13, que tem genes ligados a síndrome de Prader-Willi e Angelman. As pesquisas, portanto, sugerem anormalidades nas minicolunas corticais com defeitos específicos nas fibras inibidoras GABAérgicas. Defeitos nos genes dos receptores do GABA, o principal neurotransmissor inibidor do sistema nervoso dos mamíferos, contribuem para convulsões e atividade anormal no EEG de pacientes com autismo e síndrome de Angelman (JOHNSTON; BLUE, 2009).

A neurobiologia do autismo, sinaliza, portanto, que pode existir anormalidades nas sinapses e nos circuitos neuronais de sujeitos com autismo, sendo o crescimento do cérebro um dos aspectos eminentes. Tais fato tem ocorrido no período pós-natal inicial, quando as sinapses estão se expandindo em ritmo rápido, até a idade de trinta e seis meses. Esse é um dos fortes motivos pelos quais o diagnóstico de autismo se dá, principalmente, até os três anos de idade.

A figura abaixo representa um mapeamento cerebral atual de acordo com a perspectiva neurobiológica do saber médico.

⁶⁷ Apresenta a função fisiológica de neurotransmissor, vasoconstritor e regulador da atividade dos músculos lisos. Regula o humor, o sono, o apetite, o ritmo cardíaco, a temperatura corporal, a sensibilidade a dor, os movimentos e as funções intelectuais.

⁶⁸ O triptofano é um dos aminoácidos codificados pelo código genético e um componente das proteínas. É um aminoácido aromático essencial para a nutrição humana.

⁶⁹ GABA é um neurotransmissor inibidor do sistema nervoso central mais importante do corpo. Gabaérgico é sistema de ácidos que produzem o GABA.

Tabela 2 - Regiões cerebrais afetadas pelo autismo

Lobo	Área	Exemplo de disfunção
Lobos frontais	Córtex pré-frontal Área frontal inferior (Broca) Área motora primária e suplementar Córtex frontal orbital	-Funções executivas, memória de trabalho, atenção -Linguagem expressiva -Habilidades motoras -Comportamentos repetitivos, ritualísticos
Lobos temporais	Giro temporal superior e área de Wernicke Giro fusiforme Hipocampo	-Processamento auditivo, compreensão da linguagem -Reconhecimento facial -Memória de curto prazo, aprendizagem verbal e espacial
Lobos parietais	Giro pós-central Lobo parietal posterior	-Percepção somatosensorial -Imagem corporal, percepções complexas somatosensoriais e espaciais
Lobos occipitais	Córtex visual	-Percepção visual
Ínsula	Córtex Insular	-Dor, cheiro, gosto, percepções autonômicas
Sistema límbico	Giro cingulado, amígdala, septo, hipotálamo	-Emoção, impulso, afeto, medo, agressividade
Cerebelo	Vérmis, hemisférios	Equilíbrio, marcha, coordenação motora e aprendizagem, linguagem, cognição

Fonte: BECKER, Michele M.; RIESGO, Rudimar. Aspectos Neurobiológicos Dos Transtornos Do Espectro Autista. In: S. ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 357-367.

Os *aspectos genéticos* do autismo são, talvez, uma dos nós mais delicados e profundos desse fenômeno. Os aspectos genéticos de qualquer *ser* humano são complexos, mas nos sujeitos com autismo parecem ainda mais enigmáticos. A genética do autismo começou a ter notoriedade nos estudos sobre irmãos gêmeos dizigóticos e monozigóticos. A partir desses estudos: “Há um risco particularmente forte de TEAs entre irmãos de indivíduos afetados mais gravemente pelo transtorno autista” (ACOSTA; PEARL, 2009, p. 110). Os pesquisadores dizem ainda que traços mais leves de deficits sociais e linguísticos são comumente encontrados em parentes de sujeitos com autismo.

As condições genéticas do autismo são relatadas em muitos casos, porém, não há um mapeamento populacional, já que os critérios não são precisos, além de estarem em constante

transformação. Das condições genéticas que têm aparecido, poderiam ser citadas o fenótipo⁷⁰ do comportamento de vários transtornos como o X frágil, a esclerose tuberosa, a síndrome de Rett e as duplicações envolvendo cromossomo 15, citada anteriormente na neurobiologia do autismo.

No X frágil os estudos oscilam em até 25% do transtorno no autismo. Muitos traços encontrados no autismo são encontrados em sujeitos com o transtorno do X frágil que varia uma incidência de 50 a 90%. Ainda assim, os estudos são indefinidos quanto a resultados envolvendo a mutação da expressão de proteína FMR1 e sua relação com o fenótipo do autismo. Na Esclerose Tuberosa Complexa (ETC) várias hipóteses têm sido exploradas para pensar em sua associação com o autismo. “Organização anormal do cérebro ou lesões causadas por mutações de genes de ETC podem alterar as redes neuronais responsáveis pelo autismo. Pode ser que existam um ou mais genes específicos da suscetibilidade ao autismo no desequilíbrio da ligação com os genes da ETC” (ACOSTA; PEARL, 2009, p. 114). A Síndrome de Rett (SR) já não pertence ao TEA, pois, foi identificada a mutação do gene MeCP2, que a distingue do autismo. No entanto, traços tanto da SA são vistos em sujeitos com TEA quanto o inverso em função dessa mutação genética que envolve a mudança dos padrões de movimento, respiração ataxia e, em parte dos casos, de epilepsia.

Com base nessa breve descrição, o quadro abaixo apresenta boa parte dos genes-candidatos que estariam implicados de alguma maneira nos códigos genéticos dos sujeitos com autismo.

⁷⁰ Características observáveis de um organismo ou população.

Tabela 3 - Varreduras do genoma amplo do autismo

Pares de irmãos afetados	Região do cromossomo	Escores LOD mais elevados ¹	Estudo
87	7q	MLS 2,53	IMGSAC (1998) ²
	16p	MLS 1,51	
	4p	MLS 1,51	
75	13q	MMLS 2,2	Barrett (1999)
	7q		
51	6q	MMLS 2,23	Philippe (1999)
147	1p	MMLS 2,15	Risch et al. (1999)
118	5q	MMLS 2,55	Liu (2001)
	Xqter	X-MLS 2,56	
	19p	MMLS 2,53	
	Xqter	X-MLS 2,67	
	16p	MMLS 1,93	
	19q	MMLS 1,70	
38	3q	MLS 4,81	Auranen (2002)
	1q	MLS 2,61	
	7q	MLS 3,6	
152	2q	MMLS 4,80	IMGSAC (2001) ²
	7q	MMLS 3,20	
	16p	MMLS 2,93	
	17q	MMLS 2,34	
96	3p	MLS 1,51	Shao et al. (2002b)
	7q	MLS 1,66	
	Xq	MLS 2,54	
345	17q	MMLS 2,83	Yonan (2003)
	5p	MMLS 2,54	
	11p	MMLS 2,24	
	4q	MMLS 1,72	
	8q	MMLS 1,60	
17 (Asperger)	1q	MLS 3,58	Ylisaukko-oja (2004)
	3p	MLS 3,32	
	13q	MLS 2,86	

¹ LOD = logaritmo de probabilidades; MLS = escore de LOD máximo; MMLS = escore de LOD máximo multiponto.
² IMGSAC = International Molecular Genetic Study of Autism Consortium.

Fonte: ACOSTA, Maria T.; PEARL, Phillip L. Aspectos Genéticos do Autismo. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Os genes envolvidos, cada um responsável por funcionamentos bastante específicos no corpo humano, constituem os fatores pelos quais se afirmam, cientificamente, que o autismo tem uma predisposição genética. Portanto, há o consenso de que acontece tanto mutações quanto polimorfismos, os quais podem ser novos e herdados, mostrando que os genes interagem entre si e com o ambiente. É possível afirmar que o autismo é composto de uma heterogeneidade genética que preconiza uma mudança orgânica do/no sujeito-corpo com autismo. Argumentarei sobre os fatores que podem levar para essas modificações no próximo subcapítulo.

Voltando a sequência de estudos que mostram os aspectos envolvidos na singularidade do sujeito-corpo com autismo, estão as pesquisas de *neuroanatomia* e *neuroimagem*.

A maioria dos achados anatômicos, no autismo, tem sido replicada com inconsistência, o que, talvez, se deva à sensibilidade da metodologia anatômica ou à variabilidade de averiguação subjetiva e do tamanho da amostra ou, ainda, à heterogeneidade biológica intrínseca do transtorno. Além disso, a metodologia interage com suposições subjacentes, influenciando não apenas as questões levantadas e os locais do cérebro observados pelos investigadores, mas também a forma como as descobertas são interpretadas (HERBERT; CAVINESS Jr., 2009, p. 132).

Com base nessa síntese, há algumas sinalizações mais difundidas sobre a neuroanatomia e sobre os estudos de neuroimagem ligados ao autismo. Duas categorias podem ser destacadas: das mudanças globais e das mudanças regionais.

A categoria das mudanças globais anuncia que os cérebros de sujeitos com autismo têm a tendência incomum de serem maiores e para isso consideram as imagens da circunferência e do volume do cérebro (o destaque do tamanho do cérebro no período pós-natal já foi mostrado anteriormente). A macrocefalia não é uma regra e varia dentre os casos, alcançando uma variação entre 10 e 30% dos sujeitos (HERBERT; CAVINESS Jr., 2009). Quanto ao volume cerebral, os dados que existem mostram indícios de um maior volume nos sujeitos de sexo masculino e não do feminino, além de uma variação do aumento da substância cinzenta do cérebro e não da substância branca. Nesse sentido, há indícios de estudos *post-mortem*⁷¹ que sinalizam um peso cerebral maior em alguns sujeitos com autismo.

Ainda na categoria de mudanças globais, há em alguns casos a possibilidade de hipoperfusão cerebral (baixa irrigação sanguínea) e o metabolismo da glicose aumentada. Então, as proporções, taxas de crescimento e padrões são significativamente diferentes daqueles sujeitos sem autismo. As trajetórias de desenvolvimento atípicas envolvem, portanto, o tamanho cerebral, o metabolismo cerebral, os padrões de volume regionais, que não são uniformes, e o aumento do volume da substância branca. As relações inter-regionais do cérebro tendem a ser reduzidas em muitos sujeitos, seguido de deslocamentos assimétricos ligados ao volume e as relações metabólicas. Alterações no tecido cerebral, considerando os metabólitos, os neurotransmissores, as neuroinflamações, a citoarquitetura⁷² e a citologia⁷³ têm sido investigadas, mas não há evidências suficientes para afirmar hipóteses. Os estudos precisam ser repetidos com um número maior de sujeitos, bem como, abrangendo as variações de sujeitos com autismo (HERBERT; CAVINESS Jr., 2009).

⁷¹ Após a morte.

⁷² Estudo da composição celular dos tecidos do corpo sob o microscópio.

⁷³ Ramo da biologia voltado para o estudo da morfologia, do desenvolvimento e das funções das células e dos componentes celulares.

As categorias de mudanças regionais trazem os dados de que há uma variação no sistema límbico com a tendência de mudanças de tamanho, número e organização das células. Há uma variação também no cerebelo, pois, ele tem apresentado um aumento da substância branca. “A área cerebelar, que requer definição das fronteiras regionais em um plano sagital, tem sido medida com maior frequência do que o volume, que exige a soma de várias medidas (HERBERT; CAVINESS Jr., 2009, p. 143). Nessa mesma linha, há indícios de prejuízos nas áreas que se referem a capacidade linguística, ao giro fusiforme (relacionado ao reconhecimento facial), ao tronco cerebral e ao córtex de associação.

De forma geral, os estudos neuropatológicos e de neuroimagem mostram muitas sinalizações ainda inconsistentes, pois, precisam de muitas replicações para validar as evidências encontradas.

As implicações clínicas de nossas inferências e incertezas incluem que não podemos estar certos de que alguma etiologia ou anormalidade neuroanatômica seja subjacente à situação clínica de qualquer paciente. As implicações das pesquisas referem que precisamos de uma abordagem mais sistemática tanto em relação à biologia desse transtorno quanto à distinção de seu caráter multifatorial (HERBERT; CAVINESS Jr., 2009, p. 149).

Nos estudos relacionados a *neuroimunologia* e aos *neurotransmissores*, as evidências continuam inconstantes. Nesse segmento, as pesquisas mostram que há a implicação do autismo ser um transtorno autoimune, o que corresponderia a uma falha na divisão funcional do sistema imunológico, resultando em respostas imunes contra as células e tecidos do próprio organismo. “Condições auto-imunes, como a artrite reumatóide, o lúpus e distúrbios de tireóide, têm sido encontradas em proporções crescentes, em pesquisas com familiares de crianças com autismo, mais do que nas próprias crianças, quando comparados com os sujeitos-controle” (ZIMMERMAN; CONNORS; PARDO-VILLAMIZAR, 2009, p. 159).

A relação das infecções e do autismo também tem sido um dos focos das pesquisas, contudo, as replicações são necessárias para demonstrar consistência. A rubéola, o citomegalovírus, a encefalite por herpes pós-natal e outras infecções, menos comuns, estão associadas ao autismo ainda sem uma sistematicidade necessária. Já a ativação neuroglial e a neuroinflamação mostram que a disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC) observada no autismo é também provocada por mudanças nas “astrogliais e nas microgliais”⁷⁴, além de uma

⁷⁴ Tipos de células neurogliais do cérebro.

relação com tipos de citocinas⁷⁵ e quimiocinas⁷⁶. “A evidência já observada, obtida a partir de estudos neuropatológicos, sugere fortemente que respostas neuroimunes *inatas*, e não a imunidade *adaptativa*, são parte dos mecanismos imunopatogênicos associados ao autismo” (ZIMMERMAN; CONNORS; PARDO-VILLAMIZAR, 2009, p. 161). Nessa direção, há diferenças sendo mapeadas sobre a imunogenética, o gene HLA, o funcionamento do sistema nervoso autônomo, incluindo os transtornos do sono e os sintomas gastrintestinais e, novamente, sobre o envolvimento dos neurotransmissores.

Os estudos relacionados a *eletrofisiologia e epilepsia* sobre autismo sugerem sinalizações a partir da audiologia e de potenciais evocados⁷⁷. Uma sequência de estudos dos potenciais evocados, relacionados ao tronco cerebral, e potenciais cognitivos anunciam tais eventos como base para a hipótese do processamento auditivo como algo problemático em crianças com autismo. Possivelmente, há um desenvolvimento inadequado e parece que o aumento da amplitude auditiva não acontece como deveria (KELLEY; MOSHÉ, 2009). A magnetoencefalografia (MEG) sugere também anormalidades relacionadas a maturação do cérebro, considerando o processamento de palavras e estímulos auditivos não-verbais. Portanto, o processamento de informações é diferente em sujeitos com autismo, fato também afirmado pela disfunção executiva decorrente de falhas de integração entre as regiões cerebrais. Sobre a epilepsia, muitas pesquisas já comprovaram que ela é comum tanto em crianças quanto em adultos com autismo, mesmo assim é difícil ter precisão no que se refere a prevalência.

Por um lado, essa dificuldade está relacionada à variabilidade das definições da epilepsia adotadas por diferentes investigadores; por outro, e talvez com maior importância, há as diferentes definições do autismo, feitas por pesquisadores que incluem apenas o transtorno autista clássico – o extremo mais gravemente afetado do espectro do autismo – e por outros que consideram o espectro inteiro (KELLEY; MOSHÉ, 2009, p. 179)

A combinação de paralisia cerebral, retardo mental, autismo e epilepsia alcança um percentual de até 67% de sujeitos, sendo o pico da epilepsia no início da infância e depois na adolescência (KELLEY; MOSHÉ, 2009). Além disso, os tipos de epilepsia variam de acordo com a idade e etiologia, dentre elas estão: a síndrome encefalopatia epiléptica, a síndrome de

⁷⁵ Designação genérica de certas substâncias segregadas por células do sistema imunitário que controlam a imunorreação do organismo.

⁷⁶ Estimulam o movimento dos leucócitos e regulam a migração destes do sangue para os tecidos.

⁷⁷ Conjunto de testes neurofisiológicos do sistema nervoso que permitem a avaliação funcional das vias nervosas do Sistema Nervoso Central e Periférico. Eles permitem medir a atividade eléctrica do cérebro em resposta a estímulos visuais, sonoros ou táteis.

West (espasmos infantis), a síndrome de Landau-Kleffner e as espículas-ondas contínuas no sono lento (CSWS). O TEA e a Epilepsia podem acontecer juntos, mas acontecem por motivos diferentes, então “A possibilidade de um transtorno epiléptico tem de ser considerada em todas as crianças com TEA, em especial quando houver história de regressão” (ROULET-PEREZ; DEONNA, 2009, p. 201).

Sobre os estudos do *sono* relacionado aos sujeitos com autismo, há a indicação de uma irregularidade na produção do GABA, da serotonina (ambas já citadas anteriormente) e da melatonina, responsável pela regulação dos ciclos sono-vigília. As pesquisas sinalizam que em sujeitos com autismo existe a diminuição da secreção noturna da 6-sulfatoximelatonina, o principal produto da melatonina, e isso dificultaria os ciclos de sono-vigília (MALOW; MCGREW, 2009). A partir dessas indicações, as preocupações científicas percorrem a insônia, a sonolência e os eventos noturnos que surgem em função de outras causas que podem ser investigadas para auxiliar no mapeamento do autismo.

As pesquisas envolvendo a *fisiopatologia* do autismo, além do sono, trazem sinalizações a respeito das anormalidades de locomoção. É comum que sujeitos com autismo caminhem na ponta dos pés. Embora não exista dados sobre a prevalência, essa característica pode ter ligação com a “disfunção na hipofunção das projeções aminérgicas do tronco cerebral na direção dos geradores de passos na medula espinal. Essa hipótese é sustentada pelo desaparecimento do NREM atônico” (MALOW; MCGREW, 2009, p. 274).

As evidências trazidas pelo saber médico nos estudos da neurobiologia, da genética, da neuroanatomia e neuroimagem, da neuroimunologia e neurotransmissores, da epilepsia, do sono e da fisiopatologia tentam encontrar causas para explicar o autismo de maneira orgânica e, por consequência, através de tratamentos ou intervenções adequadas, “curar” o sujeito com esse transtorno.

Esse panorama mostra apenas um pouco da complexidade e da carga que um sujeito-corpo com autismo carrega diariamente, frequentando dezenas de médicos especialistas em diferentes áreas, hospitais, clínicas, centros de reabilitação, escolas e outros espaços que visam “formar” um sujeito com condições para fazer a sua vida “de fato sua”. Mas, como seria possível alguém viver sua vida em meio a essa infinidade de possibilidades de intervenção e da condução das próprias condutas?

Penso que as pesquisas, envolvendo o saber médico, podem contribuir para amenizar o sofrimento psíquico quando ele existe, tanto da família quanto do sujeito, mas, ao mesmo tempo, a força do saber médico tem outros efeitos. Tem sido como um *tsunami*, não há como escolher não ser levado por essas águas, pois, a força instituída socialmente se configura

semelhante a um tipo de poder incontestável. Com isso, quero fazer duas afirmações antes de seguir. A primeira delas é que estamos diante de um outro *ser* humano quando nos remetemos a um sujeito com autismo e a segunda é que o sujeito com autismo não é apenas aquilo que o saber médico diz sobre ele.

Com minha primeira afirmação, quero dizer que o sujeito com autismo é um outro corpo, uma outra composição orgânica. Essa inferência não é porque realizo a soma das “anormalidades, deficits, prejuízos”, lançados no DSM-5, chegando à conclusão de que um sujeito com autismo é diferente com o significado de doente. A inferência de uma outra composição orgânica se dá porque, fenomenologicamente, há outro modo de *ser* e se relacionar com o mundo e os efeitos dessa relação são diferentes daquilo que conhecemos. A indicação da diferença como doença é algo que aparece em muitas pesquisas médicas e pontua um lugar de sujeito de forma muito específica. Embora eu tenha estudado uma vasta literatura médica, a mensagem não parece variar: o sujeito é “anormal”. A forma de tratar os sujeitos ainda têm como suporte um aspecto de caridade, protecionismo, higiene, controle e estas são apenas algumas das características que levaram a Medicina a possuir um *status* de destaque na sociedade (CASTIGLIONI, 1947).

Agora se encontra amplamente documentado e aceito que houve uma escalada da taxa de diagnóstico de autismo ao longo das últimas duas décadas. Será que isso significa que a prevalência do transtorno biológico aumentou? Evidências sugerem que o aumento da consciência sobre a existência do autismo, os diagnósticos mais precoces, a ampliação dos critérios diagnósticos e o acesso a muitas intervenções educacionais novas são fatores que contribuem para o aumento das taxas registradas. Os critérios do diagnóstico de autismo são comportamentais, têm mudado com o passar do tempo e são limitados pela falta de marcadores biológicos específicos do TEAs. Esses fatores, junto com a natureza heterogênea dos fenótipos, tornam difícil investigar se há, realmente, maior ocorrência de autismo nos dias atuais. Além disso, não há garantia de que obter a resposta para essa pergunta resultará em avanço substancial em nossa compreensão acerca do autismo (TUCHMAN; RAPIN, 2009. p. 344).

Com efeito, minha segunda afirmação, de que o sujeito com autismo não é apenas aquilo que o saber médico diz sobre ele, se mostra mais potente. Nenhum saber pode dizer da totalidade de um sujeito. Os avanços científicos tão valorizados pela sociedade fazem parte de uma lógica que nos aprisiona enquanto potência da diversidade de vida, da abertura para outras lógicas, da permissão para o estranho, da compreensão que a natureza humana é algo em constante transformação. Estamos imersos em uma sensação de débito moral que nos leva ao julgamento constante, tornando o outro bom ou ruim desde o lugar que cada sujeito ocupa na

sociedade. Esse é um movimento baseado na construção da patologia moral, aquilo que do ponto de vista dos grupos sociais não é aceito (NADESAN, 2008).

Quais as implicações do fenômeno sujeitos com autismo como uma construção da espécie humana para a Educação? Ainda não é possível dizer. Não penso que fatores sociais ou biológicos devam ter algum protagonismo, mas que ambos constituem uma rede indissociável. Assim, ainda falta mostrar a noção do porquê esse sujeito-corpo com autismo mostra as singularidades entendidas pelo saber médico como anormalidades. Nesse sentido, por que o corpo mostra essas diferenças? Será que as mudanças ambientais têm algo a ver com isso? Se, sim, que mudanças são essas? As intervenções humanas no planeta tem a ver com isso?

A seguir, explorarei o que chamo de condições mundanas, na tentativa de entender que transformamos o planeta ao longo de nossa historicidade. É neste momento que penso de maneira mais sistemática o aspecto ontológico através das disposições dos sujeitos com autismo. Apenas depois disso, penso nas implicações para a Educação.

6.2 CONDIÇÕES MUNDANAS E OS ACONTECIMENTOS POLÍTICOS: RELAÇÕES DE PODER-SER AUTISTA

ABERTURA 27 - Movimentos. Anita - D5: Rita, professora de Artes, explica a atividade que será com um *tangram*. Distribui os *tangrams* e orienta a atividade por tempos de duração. Anita cria momentos de fala contínua, enquanto os colegas trabalham e também conversam entre si. Muitas vezes, Anita fala sozinha, olha para os lados, pergunta e afirma coisas do tipo: “Porque eu não posso fazer isso? Eu já te disse que não posso? Eu não quero muito, eles são assim, eles não param de gritar! Eu quero comer. Adoro o Neymar.”. Além dessas falas, Anita dá gargalhadas em tons intensos. Intercalado à isso, o grupo das meninas interpela Anita, questionando-a sobre o que ouvem e sobre as atividades que estão fazendo. As figuras que vão se formando são desfeitas na mesma rapidez com que se formam. Anita diz a uma de suas colegas: “Eu sou quadrada, quadrada.” Essa frase se repete inúmeras vezes trocando o adjetivo (circulo, retângulo, flamengo, redondo, flor). Anita mostra outras manifestações interessantes. Entre as falas dos seus colegas, por exemplo, ela levanta-se e pula, salta, saltita e volta a falar aparentemente sozinha, depois de ter ficado sentada por cerca de vinte e cinco minutos. Anita dança, realiza movimentos que causa graça aos outros e a ela mesma. Os movimentos são suaves e Anita mostra a sua interação com o meio. Quando alguém fala com ela e tenta estabelecer um diálogo, na maioria das vezes, Anita fecha os olhos e vira seu rosto para algum lado. Poucas vezes ela mantém o olhar fixo no sujeito que está falando, no entanto, está olhando de alguma maneira, apenas sem fixar o olhar. Ela está sendo coerente com seus movimentos.

Por que Anita interage dessa forma? Por que interagimos da forma que interagimos? É preciso entender que somos o que fazemos de nós mesmos e isso implica considerar a vida

como um todo e as singularidades de cada *ser vivo* em seu ambiente. Por isso, adentro um pouco mais na relação com o ambiente, entendendo que toda escolha que fazemos é política.

A história da humanidade sempre foi a história do clima do planeta (Documentário ALTOS E BAIXOS A HISTÓRIA DA TEMPERATURA, 2016). Essa afirmação quer dizer que os *seres humanos* estão onde podem se alimentar e ter água, pois, buscamos manter os padrões de abundância natural e condições ambientais favoráveis para viver. Além de estar onde podemos nos alimentar e ter água, produzimos nossos próprios alimentos de forma natural e artificial através de elaborados sistemas de captação de água.

A relação intrínseca entre o que comemos, nossos corpos e as condições ambientais narra a história de como muitas civilizações foram construídas e destruídas. As civilizações foram construídas a partir de locais em que o clima permitiu o cultivo de alimentos e onde tinha água para consumir. Da mesma maneira, a destruição de muitas civilizações também aconteceu por motivos ligados aos alimentos e a água. Um exemplo claro desse acontecimento foi a civilização Egípcia, um dos maiores impérios que já existiu na humanidade. Essa civilização emergiu nas bases do Rio Nilo, com condições adequadas para o cultivo de alimentos e a captação de água. Contudo, foi destruída pelas condições inadequadas do clima e também por outros seres humanos que buscavam por condições de sobrevivência, já que suas terras haviam sido devastadas por catástrofes naturais. Portanto, as mudanças climáticas, muitas vezes entendidas como desastres naturais pela humanidade, tem determinado a migração dos *seres humanos* para diferentes regiões do planeta e o recomeço do ciclo da sobrevivência.

O crescimento acelerado da espécie humana no planeta, a invenção do comércio, os avanços dos saberes científicos e tecnológicos transformou a forma de nos relacionarmos com os alimentos. De pequenos pedaços de terra cultivados apenas para a própria sobrevivência passamos para a produção industrializada em alta escala de alimentos de origem animal, vegetal e até sintética. Essa passagem transformou não apenas a forma de nos relacionarmos com a comida, como também as condições do próprio planeta. Diariamente, são inúmeras as notícias que nossas invenções têm custado os recursos do planeta, sendo que a maior parte deles não são renováveis, incluindo, a água. Além de custar os recursos do planeta, nossas intervenções têm modificado os recursos já existentes, como a diminuição das espécies animais e vegetais, o esgotamento de minerais e a poluição (contaminação de solo, ar e água). Infelizmente, as ações para repor os recursos do planeta e diminuir a destruição que estamos gerando são, proporcionalmente, inferiores às ações que usam os recursos despreocupadamente para o bem-estar momentâneo.

O que isso tem a ver com os sujeitos com autismo? Essa introdução se justifica porque o que consumimos, a forma pela qual consumimos e como cultivamos o que é consumido volta para nós, interage conosco e a curto e longo prazo pode gerar modificações benéficas e danosas para a espécie. Esse processo tem se mostrado determinante em relação as singularidades dos sujeitos-corpos com autismo. As singularidades, como já vimos, constituem um novo corpo, uma nova composição orgânica, um sujeito que vive e apresenta percepções diferentes do mundo, desde os sentidos mais primitivos até a elaboração do pensar. Porém, essas singularidades não são transformações aleatórias realizadas pelo ambiente, não dizem respeito a uma “seleção natural”. As singularidades dos sujeitos com autismo são consequências de uma reação em cadeia, na qual o *ser* humano e suas intervenções no planeta foram fundamentais.

A fim de tornar mais clara essa interação do ambiente com os sujeitos-corpos com autismo, destaco dois aspectos da vida cotidiana que dizem respeito às intervenções humanas: a nutrição e a poluição. Cabe lembrar que a nutrição dos sujeitos em geral tem ocupado um lugar privilegiado no que se refere as políticas públicas envolvendo a saúde, portanto, ela tem sido uma das formas de conduzir as condutas e os estilos de vida que adotamos. Do mesmo modo, a poluição que os *seres* humanos geram tem provocado a migração de sujeitos e povos em decorrência da contaminação de rios, ar e solo. Nos últimos cinco anos (2012-2017), foram publicados duzentas e noventa e quatro artigos sobre “autismo e nutrição” e cinquenta e nove artigos sobre “autismo e poluição” na Pubmed⁷⁸. O que sinalizam essas pesquisas?

As revisões e meta-análises realizadas em relação ao aspecto nutricional mostram poucos elementos consistentes, as pesquisas ainda são iniciais e variam em suas metodologias, bem como, na análise dos elementos que podem ou não interagir com sujeitos com autismo. Como vimos anteriormente, os critérios escolhidos para a realização dos estudos variam. Assim, algumas pesquisas sugerem experiências com diferentes dietas, como Ruskin et al (2017) que focou na Dieta Cetogênica⁷⁹ (DC):

Neste momento o mecanismo pelo qual a terapia metabólica com uma DC se traduz em sintomas de TEA de núcleo reduzido permanece hipotético. Há muitas possibilidades e os efeitos benéficos da DC são diversos. Mecanismos chave podem incluir função mitocondrial melhorada, inflamação reduzida ou aumento da adenosina. Em vários modelos *in vitro* e *in vivo*, temos mostrado que um KD aumenta os níveis de adenosina cerebral e sua sinalização; Temos também mostrado uma relação inversa entre adenosina e sintomas de TEA.

⁷⁸ Um dos motores de busca de uma das maiores bases de dados relacionados a literatura médica no mundo, a *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), dos Estados Unidos da América.

⁷⁹ Dieta que consiste na retirada dos carboidratos.

[...] Por esta razão, é possível que um tratamento homeostático de ação alargada - tal como uma terapia metabólica que envolva vários mecanismos - possa ser uma abordagem particularmente benéfica. Independentemente do (s) mecanismo (s), KD melhora o comportamento em vários tipos de modelos ASD. O presente estudo demonstra benefícios de um KD na redução dos sintomas de TEA principais subseqüentes a AIM⁸⁰, um modelo com alta relevância clínica. Tomadas em conjunto, as descobertas emergentes sugerem uma vasta utilidade para as terapias metabólicas na melhoria dos sintomas principais de TEA e apoio à investigação adicional sobre os mecanismos e aplicações destas terapias para pacientes com TEA (RUSKIN et al, 2017, p. 10).

As leituras realizadas a respeito do assunto “nutrição e sujeitos com autismo” citam muitas dietas, já que muitos desses sujeitos demonstram restrições alimentares ou ainda hábitos incomuns. Me parece inevitável a relação: novos corpos, novos hábitos. A maior parte das dietas dos estudos traz algum tipo de benefício aos sujeitos, porém, elas “devem” fazer parte de um conjunto de tratamentos do sujeito com autismo, conforme indica o DSM-5 e os próprios estudos, pois, isoladas produziriam menos efeito do que em conjunto. No mesmo sentido, pesquisas abordando aspectos específicos da nutrição pretendem expandir seu alcance em relação aos sujeitos e gerar a repetição das experiências para que atinjam algum tipo de avanço. Um dos estudos específicos que destaco é o de restrição da proteína na mãe (FURUSE et al, 2010):

Os resultados do presente estudo sugerem que, embora a restrição materna de proteínas durante a gravidez seja um fator de risco moderado para transtornos mentais ou de desenvolvimento da progênie, pode ser comprovada pela interação com fatores genéticos, incluindo mutações específicas ou variações genéticas. Além disso, os efeitos pré-inseminação e pós-natal/lactação da hiponutrição materna podem contribuir significativamente para o fenótipo (FURUSE et al, 2017, p. 10).

De forma geral, não há alimentos específicos que possam ser rotulados como “causadores do autismo”, no entanto, sabe-se através das pesquisas que há ligações com muitos micronutrientes que compõe os alimentos e também com aqueles que faltam, devido alta industrialização dos alimentos processados. Nesse sentido,

Os micronutrientes são essenciais para a neurogênese e o desenvolvimento da neuro-rede (Curtis e Patel, 2008). Níveis mais baixos de magnésio (Strambi et al., 2006), zinco (Adams e Vogelaar, 2005), selênio (Adams e Vogelaar, 2005), vitamina A (Adams e Vogelaar, 2005), complexo de vitamina B

⁸⁰ Ativação Imune Materna.

(Adams e Vogelaar, 2005, Pineles et al., 2010), vitamina D (Adams e Vogelaar, 2005), vitamina E (Adams e Vogelaar, 2005) e carnitina (Filipek et al., 2004) em sangue, cabelos ou outros tecidos em crianças com TEA. Além disso, a associação entre uma deficiência de micronutrientes na gravidez, como o ácido fólico (Schmidt et al., 2011, 2012, Suren et al., 2013) e vitamina D (Cannell, 2008; Grant e Soles, 2009), foram relatados como um risco para a prole desenvolvendo TEA (FUJIWARA et al, 2016, p. 3).

Como já mencionei, é comum a relação dos sujeitos com autismo com restrições alimentares e hábitos entendidos como não comuns. Não é à toa que o DSM-5 traz o autismo como um diagnóstico diferencial do transtorno de PICA, que abrange a ingestão de elementos não nutritivos. Por isso, algumas meta-análises produzem dados em relação aos nutrientes, mas ainda de forma ampla, como é o caso do estudo abaixo:

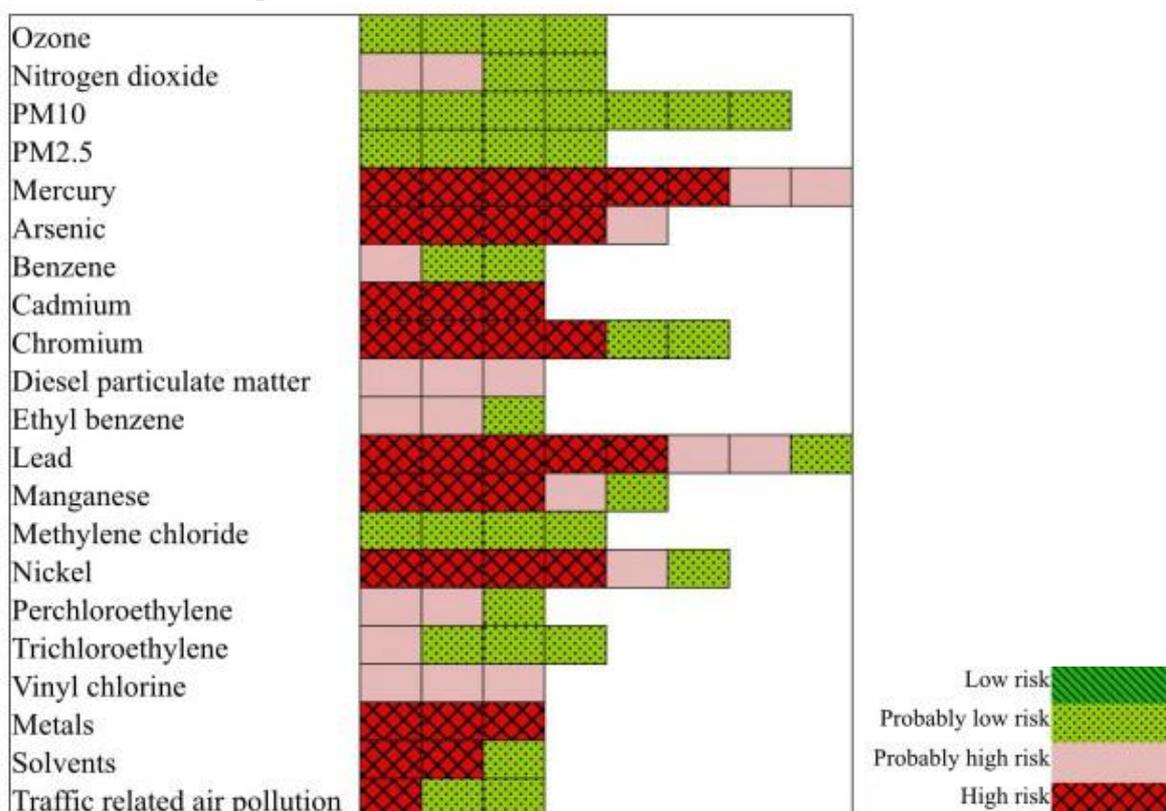
Realizamos uma revisão abrangente e meta-análise da pesquisa sobre problemas de alimentação e estado nutricional em crianças com transtornos do espectro autista (TEA). A busca sistemática resultou em 17 estudos prospectivos envolvendo um grupo de comparação. Utilizando técnicas rigorosas de meta-análise, calculou-se a diferença de média padronizada (DMP) com erro padrão e odds ratio (OR) correspondente com intervalos de confiança de 95% (IC). Os resultados indicaram que as crianças com TEA experimentaram significativamente mais problemas de alimentação versus pares, com um DMP global de 0,89 (0,08) e OR correspondente de 5,11; IC 95%: 3,74-6,97. As análises nutricionais indicaram uma ingestão significativamente menor de cálcio (DMS: -0,65 [0,29], OR: 0,31, IC 95% 0,11-0,85) e proteína (DMP: -0,58 [0,25] OR: 0,35, IC95%: 0,14-0,56) no TEA. Pesquisas futuras devem abordar questões críticas sobre a causa, o impacto a longo prazo e a correção da alimentação atípica nessa população (SHARP et al, 2013, p. 1).

No Brasil, a autora do livro “Autismo Esperança pela Nutrição”, Claudia Marcelino (2010), mãe de um sujeito com autismo, tem destaque por abordar os aspectos já citados em pesquisas científicas e organizá-los para a aplicação de dietas que podem favorecer a alimentação dos sujeitos com autismo e, com isso, a amenização de alguns sintomas e comportamentos. Portanto, os aspectos nutricionais que envolvem a vida dos sujeitos com autismo estão em uma zona de investigação, como as demais áreas, e não há afirmações definitivas sobre o que pode ou não dar certo para amenizar sintomas e comportamentos mencionados como prejudiciais.

O aspecto da poluição parece estar na mesma situação das demais pesquisas que tenho mostrado até agora. O estudo recente *A Systematic Review and Meta-Analysis of Multiple*

*Airborne Pollutants and Autism Spectrum Disorder*⁸¹ de um grupo de pesquisadores dos Estados Unidos, liderado por Juleem Lam, agrupou espantosas 1.158 (mil cento e cinquenta e oito) referências e destas elencou 23 estudos que se encaixaram com o perfil de “poluentes e autismo”. Os demais estudos não mostram essa especificidade, além da disparidade metodológica levar ao distanciamento entre os trabalhos. Lan et al (2016) encontrou relação entre o autismo com os poluentes que seguem na figura abaixo.

Gráfico 5 - Elementos poluentes relacionados ao autismo



Fonte: LAM, Juleen et al. A Systematic Review and Meta-Analysis of Multiple Airborne Pollutants and Autism Spectrum Disorder. **Plos One**. Estados Unidos, sept. 2016. p. 1-27.

A partir da pesquisa (LAM, 2016) e da figura apresentada pode-se entender que o autismo possui possíveis relações de *alto risco* (quadros em vermelho) com:

1. Mercúrio (Hg, 80): usado na mineração do ouro e da prata, na produção de espelhos, instrumentos de medidas (termômetro e barômetros), lâmpadas fluorescentes, nas indústrias de explosivos e na área da odontologia (em obturações dentais, por exemplo);
2. Arsênio (As, 33): usado principalmente como conservante de couro e madeira.

⁸¹ Uma Revisão Sistemática e Meta-Análise de Múltiplos Poluentes Aéreos e o Transtorno do Espectro Autista.

3. Cádmio (Cd, 48): um dos metais mais tóxicos encontrado em minas de zinco e utilizado na confecções de pilhas.
4. Crômio (Cr, 24): usado em processamento metalúrgico, como, por exemplo, na produção do aço inoxidável.
5. Chumbo (Pb, 82): um dos metais mais pesados, o chumbo é empregado em acumuladores – baterias, forros para cabos, como elemento na construção civil, pigmentos, soldas suaves e munições.
6. Manganês (Mn, 25): utilizado na indústria metalúrgica, na fabricação de aço, ferro e ligas metálicas.
7. Níquel (Ni, 28): empregado na fabricação de aço inoxidável e em ligas metálicas.

Além dos metais em geral, solventes e poluição relacionada ao tráfego, os pesticidas, álcool, tabaco e até a imigração mostram algum tipo de ligação com o autismo. No entanto, há poucos estudos disseminados sobre tais elementos e ainda os mesmos são incipientes. A ideia dos pesquisadores, porém, é que as pesquisas possam se repetir em diferentes partes do mundo, em ambientes fechados e abertos e com a maior variedade possível de sujeitos com autismo, além da exigência de metodologias rigorosas.

Identificar os contribuintes ambientais para o TEA e o neurodesenvolvimento em geral é uma crítica clínica não satisfeita e uma necessidade de saúde pública, como reconhecido por uma recente declaração de consenso publicado pelos principais especialistas científicos e médicos, juntamente com os defensores da saúde das crianças, que identifica a importância do ambiente como um fator de risco do desenvolvimento neurológico. Além disso, a força da evidência científica é apenas um componente da tomada de decisão e outros fatores como os co-benefícios da redução da exposição à poluição do ar e a gravidade dos resultados potenciais de saúde devem ser levados em consideração ao tomar decisões políticas e regulatórias. Nossos achados e recomendações de pesquisa podem apoiar pesquisadores, clínicos, indivíduos impactados, famílias, comunidades, formuladores de políticas e agências de financiamento, acelerando a descoberta científica neste campo, bem como avançando na tomada de decisões baseadas em evidências sobre como tomar medidas para prevenir danos futuros (LAM et al, 2016, p. 21).

A partir dos argumentos expostos, não é difícil fazer uma relação entre o que ingerimos como alimento e a poluição. A tabela 3 demonstrou relação com pelo menos vinte e um elementos que estão presentes em, basicamente, tudo o que consumimos e usamos. Muitas das substâncias encontradas como poluentes estão disseminadas na água, no ar, no solo, nos equipamentos e processos que produzem os alimentos e nos próprios alimentos. Sendo assim,

eu diria que é utópico ter controle sobre todas as variáveis ambientais que podem ter relação com o autismo. Ter controle sobre isso exigiria um nível de políticas públicas e pesquisas científicas que penso estar fora de nossa capacidade cognitiva. Alguns exemplos atuais mostram que grandes indústrias têm sido fiscalizadas a fim de evitar derramamentos de produtos tóxicos em rios, diminuição da poluição do ar e outras ações possíveis. Mas, o fato é que a questão é maior que fiscalizações ou políticas públicas. É maior, pois, pertence a uma racionalidade específica que envolve os objetivos de um sistema neoliberal de governo, no qual o capitalismo como forma de viver evoca o acúmulo, a produção e, mais do que nunca, o consumo de bens.

Com tudo isso, quero destacar a complexidade da situação atual em que os sujeitos com autismo estão imersos. A partir da lógica que apresento, tais sujeitos existem em função da convergência de inúmeros fatores (biológicos, políticos, sociais, econômicos e ambientais), nos quais tivemos participação fundamental. Sendo assim, a forma mais adequada para tratar tudo o que apresentei é nomear essa compreensão de “fenômeno sujeitos com autismo”. Portanto, *ser* um sujeito com autismo deriva de mudanças orgânicas; mudanças políticas e sociais; mudanças no entendimento da linguagem; mudanças quanto a forma de governo sobre o capital; mudanças nos saberes como sinônimo de poder e, por fim, mudanças ambientais baseadas na produção, uso e contaminação dos recursos naturais.

Do ponto de visto ontológico e fenomenológico, *ser* um sujeito com autismo significa *ser* um fenômeno no qual o sujeito é herdeiro das ações de cada *ser* humano em sua vida diária. Nesse contexto, a Educação, como uma das áreas do saber investidos na Contemporaneidade, tem muito a produzir e transformar, ainda que esteja limitada por essa rede de poder que sustenta o fenômeno sujeitos com autismo.

6.3 AS IMPLICAÇÕES DO FENÔMENO SUJEITOS COM AUTISMO PARA A EDUCAÇÃO

ABERTURA 28 - Naturalidades. Virgílio - D2: O professor de Educação Física, Omar, me apresenta na turma, faz a chamada e desce para o Ginásio com os alunos. Antes disso, Virgílio me encontra no pátio e conversa comigo. Me cumprimenta e pergunta se está tudo bem. Pergunto qual é a aula que ele terá e ele me responde que é de Educação Física. Omar chega na entrada do prédio onde os alunos tem aula, os alunos sobem e subindo as escadas Virgílio cumprimenta diferentes colegas. Agora, na sala, Virgílio senta-se e aguarda o chamado conforme anunciado pelo professor. Nesse meio tempo, ele gesticula com as mãos e fala coisas que não consigo entender. Todos descemos para o ginásio onde haverá a aula de Educação Física. Os alunos descem e o professor realiza o alongamento. Virgílio parece ficar introspectivo por alguns instantes e intensifica seus gestos. Os alunos se organizam em pequenos grupos para jogar futebol, vôlei e basquetebol. Virgílio anda pelo ginásio e conversa com o professor, que vai até a sala de

jogos pegar um jogo de xadrez. Virgílio vai para fora do ginásio por algum tempo e, em seguida, vou ver onde ele está. Os alunos permanecem jogando. Virgílio está encostado no corrimão da área externa ao ginásio, sorrindo e fazendo gestos. Ao me ver, ele se aproxima e pergunta: “Professora o que é ficar de olho?”, Respondo: “Acho que é prestar atenção em alguém ou alguma coisa”. Ele diz: “É por que apronta, né? E o que é aprontar professora?”. Incerta da resposta, arrisco: “Acho que é quando alguém está fazendo algo que não poderia naquele momento, isso depende do lugar”. Ele sorri e vamos caminhando sem falar nada até o professor. Então, ele ensina o jogo de xadrez a Virgílio. Dentre as regras o professor ensina que o xadrez é um jogo competitivo. Me coloco a disposição para jogar com Virgílio e ele já sabe jogar, então digo: “Tu não vai me deixar ganhar, né?”. Então, Virgílio me indaga: “Por que não professora?”.

Por que não estranhemos o que fazemos constantemente? Que natureza humana é esta que clama pelo controle de si mesma? Virgílio me deixou totalmente desestruturada com sua colocação. Por que não deixar o outro ganhar no jogo? Por que não inverter ou criar outra lógica?

Entendo que os sujeitos com autismo e a Educação tem uma estreita relação desde o início da história das crianças selvagens, brevemente relatada por mim durante esta Tese. De modo geral, a Educação perpassa toda a sociedade e, por isso, tende a conduzir diferentes sujeitos para uma forma semelhante de se comportar. Como Educação formalizada, a instituição escolar dotada da ambiguidade – como lugar de controle e lugar de estar-sendo – é um espaço que atualmente os sujeitos com autismo têm chegado por meio do “imperativo da inclusão” (LOPES, 2009). Isso significa dizer que a:

Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. A promessa da mudança de status dentro de relações de consumo — uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta —, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo (LOPES, 2009, p. 167).

Com esse status de imperativo, a inclusão e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem movimentado o cenário das escolas e comunidades que passam a estar-com sujeitos que, até poucas décadas atrás, permaneceram em espaços de convivência mais restritos. Tornados sujeitos pelas ações políticas dos últimos anos, “as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008) têm a atual função específica de se tornarem

produtivos para a sociedade. Uma função que tem sido gradativamente implementada pelas políticas de Estado e incentivadas pelos movimentos das próprias pessoas com deficiência⁸² em todo o mundo, na busca por direitos humanos iguais para todos. No Brasil, tal implementação tem sido substancialmente promovida e amparada a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual prevê aspectos do que se consolida como a “Educação para Todos” (UNESCO, 2001). A partir daí, as estratégias das políticas de inclusão convergiram suas forças para dar origem à “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), orientando os sistemas de ensino a receber os sujeitos tidos como “excluídos”. Atualmente, as “Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2015) é o documento subsidiário para os sistemas de ensino organizarem suas diferentes realidades e suprirem o ensino aos diferentes sujeitos que tem adentrado na escola. Este é um dos objetivos do “Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2014), especificamente, observado na Meta 4, tem como objetivo:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Essa construção política, no sentido da garantia de direitos, é parte do sistema do governo neoliberal que se define, segundo Foucault (2008), com estratégias de governo. Sendo assim:

É importante destacar que as problematizações das estratégias de governo implicam análises da construção dos sujeitos mais do que análises do exercício do poder. Analisar e problematizar as formas de governo dos sujeitos pelas políticas em questão requer entender também *os processos de subjetivação e normalização que são acionados pela escola, espaço a partir do qual os saberes são articulados e mobilizados para fazer funcionar as estratégias de governo. Ao buscar formas de participação na escola, as políticas buscam controlar, regular as ações e governar todos os sujeitos.* Pelas políticas, se estabelece uma arte da condução das condutas que se dá mediante códigos estabelecidos tanto para os alunos quanto para os professores e, em situação de inclusão nos espaços educativos, também para os intérpretes de língua de sinais (THOMA, 2016, p. 757, grifo meu).

⁸² Nomeio como pessoas com deficiência por respeitar os movimentos sociais e a forma com que tais pessoas preferem ser chamadas.

Meu direcionamento através das políticas para falar da Educação e de sujeitos com autismo tem a ver com o grifo realizado na citação acima. Os processos de subjetivação e normalização são acionados pela escola, um espaço que faz funcionar as estratégias de governo. Em minha Tese, a Educação como área de saber e, portanto, de poder, pode contribuir na reconstrução desse lugar onde as políticas buscam controlar, regular e governar as ações dos sujeitos, ainda que a própria instituição escolar tenha sido pensada para isso desde a Modernidade. Se há a reinvenção dos sujeitos, o espaço também se reinventa. Isso pode acontecer acionando as práticas realizadas no contexto escolar de forma sistematizada, como contribuições para a elaboração de políticas que fazem sentido para cada realidade, o que, normalmente, não é levado em consideração pelos legisladores no Brasil. Assim, um sentido único e exclusivo da Educação para o controle dos sujeitos, tende a *ser* uma possível forma de resistência. Tratando-se de sujeitos com autismo, eu diria que isso não é muito difícil de acontecer, pois, os sujeitos em si, já mostram uma espécie de resistência natural aos padrões e modelos que levam as práticas normalizadoras.

Há uma curiosidade quando uma pessoa com espectro autista mostra-se capaz de autoapresentação e “consciência”; consciência daquilo que, em tese, impossibilitaria essa capacidade. Ainda é corrente o mito de que autistas não se socializam, não se comunicam, não demonstram nem gostam de receber afeto, enfim, que viveriam no *autós* (centrados em si mesmos). Quando conseguem se comunicar por palavras, idioma da maioria, e falam do “lugar” da consciência da diferença – portanto, de um lugar supostamente impossível: o da capacidade de perceber o outro como distinto de si – demonstram que muito do que é dito sobre o espectro ou das possibilidades de transcendê-lo está imbuído de equívocos, estereótipos e desconhecimento (FREITAS, 2015, p. 104)

A ruptura dos padrões de normalidade escolar é um efeito da presença dos sujeitos com autismo, que se dá desde seus movimentos corporais até a elaboração do pensar. Acredito que as momentos e a discussão que trago ao longo da Tese, devem ter dado visibilidade às relações que rompem com o que tende a ser naturalizado.

No Brasil, além das políticas de caráter mais amplo, há alguns direcionamentos específicos realizados em relação aos sujeitos com autismo. Cartilhas, manuais, coleções com fascículos e outros materiais têm sido organizados e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério da Saúde para direcionar ações curriculares. Exercendo a função de professora do Atendimento Educacional Especializado durante dois anos, tive a difícil experiência de tentar elaborar estratégias pedagógicas a partir de um dos materiais que foi provido pelo MEC, a coleção “Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”. Uma

das maiores inquietações profissionais foi lidar com o fascículo 9 “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010), que mostrava em seu conteúdo um conhecimento restrito à Psiquiatria. Embora eu entendesse o conhecimento produzido nessa área, minha dificuldade era compartilhar isso no ambiente pedagógico por uma questão muito simples: não foram professores que escreveram tal material para o ambiente escolar, portanto, era um tipo de comunicação específica e descontextualizada. Essa questão, na verdade, não é nada simples, pois, consiste em questões históricas da influência da Medicina sobre a Educação, além das conexões já mostradas entre o saber médico e a construção dos sujeitos com autismo como uma figura de faltas e incapacidades.

Aceitar esse material como algo simplesmente dado seria o mesmo que ignorar toda minha formação e consolidar o saber médico como uma “verdade absoluta”. Então, nessa experiência, o meu trabalho consistiu em elaborar um conteúdo pedagógico para trabalhar na escola, o que me parecia um tanto óbvio, mas que é uma prática ainda a ser estimulada em professores. Não ignorei o saber médico e a ideia do diagnóstico, mas consciente da responsabilidade, lidei de forma cautelosa com tal material. Nesse sentido, é importante que possamos construir teorizações sobre aquilo com o que lidamos e, para isso, a Educação brasileira ainda clama por melhores condições de trabalho, formação e remuneração.

Outro documento recente que percebo lacunas diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes, com os materiais anteriores, são as recentes “Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)” (BRASIL, 2014). Esse documento visa o objetivo de “[...] oferecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS para o cuidado à saúde da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA) e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2014, p. 7). Apesar de ser menos diretivo quanto à perspectiva do saber, pois, não há exclusividade, a visão que permanece é a do sujeito incapaz e do entendimento da linguagem voltado para a capacidade linguística do sujeito. O quadro “4.2 Indicadores do desenvolvimento e sinais de alerta” consiste em subquadros de uma perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento. A partir disso, há em uma coluna um indicador de desenvolvimento e em outra coluna um alerta para o autismo a partir de faixas etárias diferentes, como se pode ver no exemplo abaixo.

Tabela 4 - Comparação da linguagem no desenvolvimento normal e com autismo

		Indicadores do desenvolvimento infantil	Sinais de alerta para TEA
De 12 a 18 meses	Linguagem	Surgem as primeiras palavras (em repetição) e, por volta do 18º mês, os primeiros esboços de frases (em repetição à fala de outras pessoas).	A criança com TEA pode não apresentar as primeiras palavras nesta faixa de idade.
		A criança desenvolve mais amplamente a fala, com um uso gradativamente mais apropriado do vocabulário e da gramática. Há um progressivo descolamento de usos “congelados” (em situações muito repetidas do cotidiano) para um movimento mais livre na fala.	A criança com TEA pode não apresentar esse descolamento. Sua fala pode parecer muito adequada, mas porque está em repetição, sem autonomia.
		A compreensão vai também saindo das situações cotidianamente repetidas e se ampliando para diferentes contextos.	A criança com TEA mostra dificuldade em ampliar sua compreensão de situações novas.
		A comunicação é, em geral, acompanhada por expressões faciais que refletem o estado emocional das crianças (por exemplo: arregalar os olhos e fixar o olhar no adulto para expressar surpresa ou então constrangimento, “vergonha”).	A criança com TEA tende a apresentar menos variações na expressão facial ao se comunicar, a não ser expressões de alegria, excitação, raiva ou frustração.

Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

Como se pode ler, a criança com autismo é uma criança de faltas e atrasos (isso se repete nas demais faixas etárias). Pode ser que para o ambiente do Sistema Único de Saúde (SUS) essas considerações façam sentido, mas esse material passa pelas mãos dos professores. Nos processos de ensino-aprendizagem “a falta” faz do contexto pedagógico um lugar de desenvolvimento limitado. É importante saber as facilidades e dificuldades de cada sujeito, mas afirmar um desenvolvimento infantil em detrimento de outro é um efeito negativo para a Educação, além de ser uma herança das classificações modernas de mapeamento dos sujeitos. Os sujeitos com autismo não se desenvolvem como outros *seres* humanos e isso não é um demérito, são apenas diferenças de desenvolvimento, portanto, o ambiente escolar e pedagógico tem a responsabilidade de criar oportunidades que não estejam fundamentadas na comparação

entre os sujeitos, mesmo que isso tenha que se configurar como uma resistência ao sistema econômico vigente.

Para além da instituição escolar, o diagnóstico de autismo concebido pelo saber médico-psiquiátrico e os movimentos sociais de pais de sujeitos com autismo, também de alguns dos próprios sujeitos, levaram a sanção da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, pela então presidenta Dilma Rousseff. Essa lei garante e institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. O Art. 3º desta lei, item 3, afirma que:

Art. 3º - São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012)

Destaco essa passagem para frisar que tanto a Saúde como a Educação são direitos dos sujeitos com autismo. No entanto, me parece que a saúde detém maior ênfase em função do detalhamento fornecido e porque, como apresentei até o momento, o saber médico auxiliou na construção desse sujeito de maneira específica. Isso significa que com saberes distintos e não dependentes, atuando de forma multiprofissional, a Educação precisa autorizar seus profissionais para a elaboração de conteúdos próprios, sob o prisma da prática pedagógica com base em seus conhecimentos. Tais tentativas têm acontecido de forma gradativa, no entanto, o saber médico tem liderado as diretrizes do que se pode fazer e quem são os sujeitos com autismo para dentro das salas de aula e do ambiente escolar. Nesse sentido, a Educação não pode ter como prática naturalizada a execução de tratamentos que não dizem respeito ao ambiente pedagógico. Para isso, é preciso inventar mecanismos pelos quais o conhecimento produzido em sala de aula com esses sujeitos possa circular e para que possamos evitar equívocos no trato com qualquer ser humano.

A prática de tratamentos com sujeitos com autismo está prevista para ser multiprofissional, então, em geral, os sujeitos frequentam inúmeros tipos de tratamentos e

especialistas durante sua vida, além de instituições escolares. Dentre os tipos de tratamentos estão as abordagens terapêuticas comportamentais, educacionais e farmacológicas. Das intervenções nomeadas como educacionais e comportamentais, as que se destacam como as mais conhecidas e demonstram resultados mais disseminados estão: a *Applied Behavior Analysis (ABA)*, o *Discrete Trial Teaching (DTT)*, a *Analysis of Verbal Behavior (VB)*, o *Pivotal Response Training (PRT)*, o *Floor Time*, o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH)*, a *Speech and Language Therapy (SLT)*, a *Argumentative and Alternative Communication (AAC)* e o *Voice Output Communication Aides (VOCAs)*⁸³ (MINTZ; ALESSANDRI; CURATOLO, 2009).

Cada tratamento tem suas contribuições e suas limitações em relação aos sujeitos com autismo, porém, não as discutirei na Tese por não ser meu objetivo. Contudo, além desses tratamentos, existem outros com menos repercussão. No Brasil, eu destacaria além dos tratamentos já citados, o método “Currículo Funcional Natural (CFN)”, trazido ao país pela professora e pesquisadora Dra. Maryse Suplino, hoje professora na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O CFN é uma abordagem que visa a funcionalidade comportamental do sujeito e tende a enfatizar as relações com as famílias e os espaços sociais. De maneira complementar, existem ainda os tratamentos farmacológicos, aplicados com medicação diária ou por período determinado.

Educadores em geral devem ficar atentos e acompanhar o uso contínuo e esporádico de remédios em alunos com autismo, pois, isso altera o modo de *ser* do aluno, afetando o processo de ensino-aprendizagem e questões vitais, como os tempos de comer e dormir. Nesse sentido, sujeitos com autismo são alvos fáceis do indiscriminado de remédios, inclusive, aqueles que ainda não foram aprovados pela ANVISA. Esse fato se justifica, pois, como cada sujeito com autismo é muito singular e os medicamentos variam muito de um sujeito para outro, assim a testagem de medicamentos é realizada pela primeira vez. Ao longo das minhas experiências, dialoguei com médicos que me explicitaram a possibilidade do uso “inaugural” de alguns medicamentos em sujeitos com autismo, visto a particularidade de alguns comportamentos e a necessidade de alterá-los. Contudo:

O uso de medicamentos em transtornos do desenvolvimento complexos e heterogêneos, como o autismo, é um grande desafio. O problema mais significativo com os medicamentos são os potenciais perfis dos efeitos colaterais de agentes farmacológicos variados usados no autismo. [...] Os medicamentos não devem ser usados como substitutos de intervenções

⁸³ Os nomes estão em inglês em virtude da origem dos países que iniciaram os tratamentos.

comportamentais ou educacionais, mas sim como facilitadores. É inapropriado prescrever medicamentos como uma resposta do tipo “reflexo patelar” para controlar certos comportamentos difíceis, sem a exploração suficiente das causas subjacentes tratáveis ou de cursos não-farmacológicos alternativos para o tratamento (TUCHMAN; RAPIN, 2009, p. 341)

As implicações do fenômeno sujeitos com autismo na Educação, portanto, sugerem a necessidade de uma mudança de paradigma, que precisa ser possibilitada, visibilizada, tensionada, para que tenha alguma chance de acontecer. Meu objetivo não discutir questões relacionadas ao espaço escolar, como fiz na dissertação (MAROCCO, 2012), mas entender a Educação como um processo que se coloca em relação com os demais saberes e o fenômeno sujeitos com autismo. Nesse sentido, a instituição escolar é um espaço em que as implicações se constroem diariamente e a cada realidade algumas ações são possíveis. De maneira ampla, entendo que a “razão sensível” (MAFFESOLI, 2008) que construo mostra pelo menos quatro ações que auxiliam pensar novos paradigmas. São elas:

1. Problematizar continuamente o que é a *linguagem*, já que essa *compreensão* é fundamento das demais ações dos *seres* humanos. Além disso, levar em conta uma perspectiva ampla de linguagem desconstrói a exclusividade do *ser* humano perante a mesma e, portanto, não se restringe apenas a uma capacidade linguística do sujeito;
2. Pensar continuamente o processo de construção do sujeito com autismo, considerando as próprias *disposições* e somando elementos da rede de poder que sustenta as práticas em torno desses sujeitos (a significação da infância, a influência do saber médico-psiquiátrico, os investimentos financeiros, as indústrias de tecnologias e medicamentos);
3. Entender a ambiguidade da instituição escolar (das possibilidades controle e de estar-sendo);
4. E, por fim, considerar a corporeidade dos sujeitos com autismo como uma forma de *ser-aí*, compreendido em um fenômeno construído pela espécie humana ao longo de sua historicidade.

As ações citadas podem levar a um estado de compreensão (HEIDEGGER, 2005a), no qual pode se estabelecer uma visão de um lugar diferente para os sujeitos com autismo, uma outra *disposição* possível que tende a outras elaborações próprias na Educação. Minha Tese já é uma resposta à implicação do fenômeno sujeitos com autismo na Educação. É um efeito de

criação que, na observação, encontrou rupturas e deixou o movimento daquilo que se mostra fluir. Entendo que a percepção construída sobre os sujeitos com autismo só pode ser elaborada em função de estar na Educação e ter tido uma formação na área da Educação Física, que me fez considerar a perspectiva do movimento e do corpo de maneira ampla e não mecanicistas. Portanto, é por me compreender na área da Educação, onde convergem as ações realizadas sobre os sujeitos com autismo, que consigo mostrar a ideia de fenômeno.

Nesse sentido:

O aumento quantitativo de indivíduos “enquadrados” no espectro autista, pelas características que apresentam, não teria também a ver com isso? À falta de um olhar de perspectiva, que acolha e enxergue sob outros pontos de vista para oferecer “solos”, possibilidades? Só assim, mediante esse olhar, necessidades educacionais, necessidades de saúde, enfim, as necessidades humanas poderiam ser contempladas ou pelo menos vistas literalmente como vitais. No alargamento dessa visão e na proposição de sugestões de encaminhamentos procedentes, professores têm uma grande responsabilidade (FREITAS, 2015, p. 141).

Na segunda parte da Tese, portanto, adentrei na relação entre os sujeitos com autismo e a historicidade humana para dar conta de compreender a construção dos sujeitos com autismo sob um prisma mais amplo. Esse prisma abrangeu o caminho das práticas medicinais atreladas à emergência da infância e a problematização das condições de normalidade e patologia que cercam os sujeitos. Minhas inquietações, ainda versaram sobre as lógicas operantes entre a psicopatologia e o autismo. Nesse sentido, escolhi analisar os DSMs, entendendo o exercício de mostrar como as lógicas permanentes da linguagem operaram sobre tal saber. Por fim, e ainda nesta linha, no último capítulo, enfatizei os estudos de diferentes áreas do saber e suas “evidências” sobre as singularidades do estar-sendo um sujeito-corpo com autismo, das condições mundanas como acontecimentos políticos, econômicos e ambientais e, finalmente, trouxe algumas implicações da compreensão do fenômeno para a Educação.

Como desdobramento final da minha Tese, acredito que a principal implicação para a Educação, em relação aos argumentos expostos, é que há a possibilidade de ressignificar os sentidos tradicionalmente construídos acerca do autismo, ampliando os horizontes compreensivos e trazendo uma percepção global através da compreensão do fenômeno. Além disso, é muito importante que possamos produzir problematizações que mostrem um posicionamento político de não aceitação de diretrizes naturalizadas. Para os enfrentamentos e questionamentos das verdades que chegam até os professores como objetos intocáveis precisamos continuar a construir, à muitas mãos, possibilidades de resistência e abertura para

todos aqueles que passam por nós.

Como foi dito anteriormente, se o que somos não pode ser definido por características ou propriedades, pois, estas são sempre e apenas modos de *ser*, leituras possíveis em Heidegger (2003) e Foucault (2010), *ser* um sujeito com autismo é ocupar um lugar construído, ou seja, é *ser* herdeiro das intervenções da espécie humana em múltiplas dimensões.

7 HERDEIROS DA HUMANIDADE: COMPREENSÕES DO FENÔMENO *SER* AUTISTA

Nesta Tese assumo os sujeitos com autismo como um fenômeno que desenvolvi a partir do entendimento fenomenológico de Heidegger (2003) sobre linguagem – como um caminho que se faz. Nesse sentido, o fenômeno sujeitos com autismo mostrou-se como uma construção da espécie humana, pois nele convergiram as intervenções dos âmbitos biológicos, políticos, sociais, econômicos e ambientais, constituindo um estar-sendo da espécie humana. Com isso, a estrutura da Tese foi desenhada em duas partes para dar conta de problematizar os modos pelos quais nos relacionamos com os sujeitos com autismo.

Na primeira parte de minha Tese contextualizei o estudo no âmbito da Educação. Demarcando a metodologia como um lugar ontológico, onde as relações são o centro das análises que realizo, procurei aproximar autores como Heidegger – para dar conta de falar do *ser* e de uma linguagem para além da palavra – e Foucault – para fomentar as relações de saber-poder ligadas às diferentes dimensões da construção dos sujeitos. Nessa articulação com os autores, mostrei as possibilidades ligadas à construção de novas subjetividades, com o destaque ao esmaecimento da linguagem em nossa sociedade em virtude do poder da comunicação. Com isso, explorei a noção de que os sujeitos com autismo rompem com a tradição das lógicas permanentes da linguagem devido às singularidades relacionadas à linguagem como linguagem (vigor e saga do dizer) (HEIDEGGER, 2003) e às disposições (HEIDEGGER, 2005a) de tais sujeitos.

Na segunda parte da Tese enfatizei um pouco mais as relações entre os sujeitos com autismo e a historicidade humana, para compreender a construção dos sujeitos com autismo sob um prisma mais amplo. Minhas inquietações versaram ainda sobre as lógicas operantes entre a psicopatologia e o autismo e nesse movimento escolhi analisar os DSMs para visibilizar a construção desses sujeitos através do saber médico-psiquiátrico. Por fim, trouxe a interdiscursividade dos saberes e suas informações sobre diferentes elementos que se relacionam com as singularidades dos sujeitos com autismo, desenvolvendo a perspectiva de que nossas ações como espécie possibilitam as condições para que os sujeitos com autismo existam na forma atual.

Nessa jornada, entre fronteiras e terrenos incertos, entre Foucault e Heidegger, entendo que a partir da construção do fenômeno sujeitos com autismo pela espécie humana, o que está aparente é também a possibilidade de uma mutação da espécie, pois, se “[...] tudo neste mundo está em constante mutação, nossa existência também faz parte dessa condição” (SALVADOR,

2013, p. 15). Defino a mutação como algo para além do corpo, isto é, como um “acontecimento apropriativo” (HEIDEGGER, 2013), que permite pensar as diferenças da linguagem em relação aos sujeitos considerados “normais” e aqueles com autismo. Como fenômeno, esse acontecimento ganha um sentido em si mesmo; ele apropria-se de sua aparição e tem a potência de tornar-se um marco da humanidade. Assim, é muito possível que estejamos vivendo uma grande ruptura existencial, mas tal aprofundamento poderá se dar através de outras pesquisas na área.

De maneira geral, apostei na possibilidade de repensar e aprofundar a compreensão de que as lógicas que tentam explicar o autismo estão pautadas no que Heidegger (2003) denominou como lógicas permanentes da linguagem. Sabendo que há uma rede de fatores interligados que constituem uma rede de poder, penso que as perspectivas de diálogo entre as áreas de saber têm acontecido pela urgência do fenômeno, ao qual somos convocados a pensar. Embora haja muita divulgação sobre pesquisas envolvendo sujeitos com autismo, provavelmente, sabemos menos do que aquilo que está acontecendo. Acredito que há mais perspectivas e possibilidades de compreensão sobre o fenômeno do que está sendo visibilizado.

O raciocínio, construído nestas páginas, buscou o reconhecimento de um fenômeno que nos afeta como *seres* humanos. Os sujeitos com autismo oferecem uma direção de transformação paradigmática, que vai de encontro à tradição das lógicas permanentes da linguagem, isto é, a representação da linguagem como expressão devido à pressuposição de uma interioridade, a fala como uma atividade humana e a linguagem como uma representação e apresentação do real e do irreal. Por isso, livrarmo-nos da escrita utilizando-a como meio pode ser um meio de criação (SERRES, 2003). Sendo assim, é importante a compreensão de que a linguagem não pode ser simplificada à uma faculdade cognitiva, ao formato de subdivisões ou tipos, etc. Do mesmo modo que, no século XVIII, Foucault (2010) mostrou que a liberdade anunciada para o louco já estava no domínio de sua existência; hoje, a linguagem está no domínio da existência dos *seres* vivos, inclusive, dos *seres* humanos. Por isso, é um equívoco afirmar que há dificuldades, prejuízos ou mesmo ausência de linguagem em sujeitos com autismo. Penso que as dificuldades estão na ordem da imposição das normas quanto a forma de *ser* dos sujeitos.

Essa perspectiva retoma a complexidade humana em suas grandes questões.

Assim, tudo se encontra contido na linguagem, mas ela própria é uma parte contida no todo que contém. A linguagem está em nós e estamos na linguagem. Fazemos a linguagem que nos faz. Somos, na e através da linguagem, abertos pelas palavras, fechados nas palavras, abertos para o outro

(comunicação), fechados para o outro (mentira, erro), abertos para as idéias, fechados nas idéias, abertos para o mundo, fechados ao mundo. Reencontramos o paradoxo cognitivo maior: *somos prisioneiros daquilo que nos liberta e libertos por aquilo que nos cerca* (MORIN, 2001, p. 210, grifo meu).

Parece-me que o principal incômodo que os sujeitos com autismo geram não são os gritos, birras ou movimentos estereotipados, não é nem mesmo o fato de não falar em muitos casos, mas da possibilidade de viver de outra forma. É preciso considerar que a humanidade construiu padrões mentais assegurados pela fala, pela escrita, pelas moralidades e pelo controle do corpo e sobre esses ideários, os sujeitos com autismo foram capturados apenas parcialmente. Muitos deles não falam e nem escrevem, não compreendem moralidades e seus corpos são inquietos. Com isso, os processos civilizatórios que construímos para assegurar certas formas de *ser* humano tornaram-se instáveis. Nesse processo, industrializamos o planeta, prolongamos a vida, matamos, conquistamos territórios, o comércio, a fala e a escrita. Levamos a linguagem a um padrão de comunicação e através de tais escolhas a humanidade parece estar desorientada sobre quais caminhos seguir. Os sujeitos com autismo reforçam essa desorientação, pois fogem de nosso controle. É a partir desse “fora do controle” que penso ser importante a heterogeneidade dos sintomas e etiologias realizadas sobre o diagnóstico do autismo (NADESAN, 2013).

O avanço da compreensão do fenômeno depende de mostrarmos diferentes vivências individuais desses corpos que são marcados culturalmente. Os modos de conhecer dos sujeitos com autismo e dos sujeitos que pensam e vivem próximos dessa condição são nuances de uma matriz que pode ou não sinalizar uma mudança de direção para a humanidade. A compreensão dos sujeitos com autismo como um fenômeno depende também de tudo aquilo que trouxe a partir de Heidegger e Foucault. Aquilo que está a caminho de ser dito com o vigor e a saga do dizer - a linguagem como linguagem - abre a possibilidade de uma percepção sobre nossos modos de se relacionar - a compreensão - e nos coloca presente diante do mundo - a disposição - evocando uma saber-se no mundo - o *Dasein* - e constituindo uma ampliação da vida cotidiana - o fenômeno - para o olhar do que propomos ao outro - o sujeito - e como propomos - o investimento político dos corpos. Tais noções, heideggerianas e foucaultianas, foram desenvolvidas nesta Tese para garantir um lugar de estranhamento sobre as naturalizações e para aprimorar uma perspectiva sensível de entendimento sobre a temática.

Essa perspectiva sensível contou também com o cruzamento de diferentes saberes reafirmando o fenômeno sujeitos com autismo e a potência do momento em que vivemos. Isso não se refere apenas ao aumento significativo dos sujeitos com autismo na população mundial,

mas a uma virada epistemológica de ver e viver o mundo. Nuances das singularidades de ver e viver o mundo têm sido sinalizadas por algumas pesquisas, como em Giardinetto (2009) e Vasques (2008). Ambas as teses de doutorado complexificam o estar-sendo autista através de caminhos diferentes. A experiência escolar inclusiva do aluno com autismo, na primeira, e os diagnósticos e processos de escolarização, na segunda, materializam elementos que se somam para repensarmos na possibilidade da linguagem como um caminho que faz (HEIDEGGER, 2003). Considerando a Educação e tendo em vista o fenômeno sujeitos com autismo muitas vezes “[...] diante do novo e do diferente, nossas certezas são abaladas. Não sabemos o que pensar ou fazer com aquilo ou aquele que encontramos [...] Diante desse enigma, podemos virar as costas. Ir embora. Esquecer. Ou, ao contrário, podemos ficar” (VASQUES, 2008. p.41).

As aberturas trazidas para esta Tese enfatizam a possibilidade de “ficar” e enfrentar as provocações à nossa natureza humana, bem como, ao sistema que construímos em um tempo que chamamos de Contemporaneidade. Cada *ser* humano é herdeiro(a) da humanidade. Nossos genes têm memória e a atual condição de cada pessoa é consequência de milhares de processos simultâneos. Saber ou não se o fenômeno sujeitos com autismo potencializa uma mutação da espécie é uma questão que perpassa o observar e o aprofundar da escuta sobre o que esses/as *seres* humanos, também herdeiros da humanidade, têm a dizer para os/as *seres* humanos enquanto Humanidade.

REFERÊNCIAS

Artigos e Eventos

AGUIAR, Adriano Amaral de. Entre as Ciências da Vida e a Medicalização da Existência: Uma Cartografia da Psiquiatria Contemporânea. **Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial**, Rio de Janeiro, 2003. p. 1-14.

ASSUMPCÃO JR, Francisco B. e PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo Infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, 22(Supl. I):37-9, 2000.

CASANOVA, Marco Antônio. A linguagem do acontecimento apropriativo. **Natureza Humana**. Jul. Dez. 2002. p. 315-339.

CORDEIRO, Robson Costa. Heidegger e a Angústia como revelar-se do Nada. **Ítaca-Revista de pós-graduação em filosofia IFCS-UFRJ**. v. 11. 2009. p. 243-253.

COUTINHO, Anna Aline et al. Do DSM-I ao DSM-5: efeitos do diagnóstico psiquiátrico “espectro autista” sobre pais e crianças. Publicado em **psicanaliseautismoaudepublica**. 11/04/2013. Acessado em 12/02/2017. Disponível em: <https://psicanaliseautismoaudepublica.wordpress.com/2013/04/11/do-dsm-i-ao-dsm-5-efeitos-do-diagnostico-psiquiatrico-espectro-autista-sobre-pais-e-criancas/>

DREYFUS, Robert L. Being and power: Heidegger and Foucault. **International Journal of Philosophical Studies**. Jun. 2008. p. 1-16.

DUARTE, André de Macedo. Foucault à luz de Heidegger: notas sobre o sujeito autônomo e o sujeito constituído. **Revista Aulas – Ciências Humanas em Multimídia**. São Paulo: Unicamp. 2002.

_____. Heidegger e Foucault, críticos da modernidade: humanismo, técnica e biopolítica. **Trans/Form/Ação**. São Paulo. 2006. p. 95-114.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. v.17. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. Mai. Ago. 2011. p.143-170.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. Foucault e Heidegger: a ética e as formas históricas do habitar (e do não habitar). v. 7. **Tempo Social, Rev. Sociol. USP**. São Paulo. Out. 1995. p. 136-149.

FUJIWARA, Takeo et al. Chemicals, Nutrition, and Autism Spectrum Disorder: A Mini-Review. **Frontiers in Neuroscience**. v. 10. April. Estados Unidos, 2016. p. 1-7.

FURUSE et al. Protein-restricted diet during pregnancy after insemination alters behavioral phenotypes of the progeny. *Genes & Nutrition*. Estados Unidos, 2017. p. 1-12.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto e ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. vol. 80. **Jornal de Pediatria**. São Paulo. 2004.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. vol.33. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. 2007. p.151-161.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. n. 2. **Nervous Children**. 1943. p. 217-250

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 28(Supl. I). São Paulo. 2006. p. 3-11.

LAN, Juleen et al. A Systematic Review and Meta-Analysis of Multiple Airborne Pollutants and Autism Spectrum Disorder. **Plos One**. Estados Unidos, sept. 2016. p. 1-27.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**. v. 34, n. 2. mai./ ago. 2009. p. 153-169

MACHADO, Julia D. et al. DSM-5: principais mudanças nos transtornos de crianças e adolescentes. In: Rey J.M. IACAPAP. **e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health**. Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015.

MAROCCO, Vanessa; DORNELES, Malvina do Amaral. Políticas emergentes para questões permanentes. **Políticas Educativas**. v. 7. n.1. Porto Alegre, 2013. p. 60-74.

MATOS, Evandro Gomes de; MATOS, Thania. Melo Gomes de; MATOS, Gustavo Melo Gomes de. A importância e as limitações do uso do DSM-IV na prática clínica. v.27, n.3. **Revista de Psiquiatria** do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MICHELAZZO, José Carlos. O natural e o humano no pensamento do jovem Heidegger. **Natureza Humana**. São Paulo, Jul. Dez. 2005. p. 375-397.

NADESAN, Majia Holmer. Deconstructing Dualisms in Autism Research. Texto apresentado no evento: **Current State of the Clinic: Theories, Diagnosis, Treatment**. University of Zurich. Suíça. Junho de 2013.

NADESAN, Majia Holmer. Autistic Ontologies and the Open Genome. Texto apresentado no **1st. Annual Cyprus International Conference on Autism Treatment and Research: Magic Always Happens Through Our Interdisciplinary Approach To Autism**. Coral Beach Hotel & Resort Paphos – Cyprus. 18 – 23 November, 2016.

ORTEGA, Francisco. Corporeidade e biotecnologias: uma crítica fenomenológica da construção do corpo pelo construtivismo e pela tecnobiomedicina. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2007. p. 381-387.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. 14(1). **Ciência e Saúde Coletiva**. 2009. p. 67-77.

PRUDÊNCIO, Perpétua Guimarães. O sujeito é ou está sujeito? Vol. 1. N.1. Revista On-line **Linguagem em (Dis)curso**. jul./dez. 2001.

RIESGO, Rudimar dos Santos. Neurobiologia do Autismo e outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. 1. 2016, Porto Alegre. **Disciplina**. Hospital de Clínicas de Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. 2016.

RUSKIN et al. Ketogenic diet improves behaviors in a maternal immune activation model of autism spectrum disorder. **Plos One**. Estados Unidos, feb. 2017. p. 1-14.

SHARP, William G. Feeding problems and nutrient intake in children with autism spectrum disorder: a meta-analysis and comprehensive review of literature. **Journal Autism Development Disorder**. v. 43. Estados Unidos, Sep. 2013. P. 2159-2173.

SCHMIDT, Carlo e BOSA, Cleonice. A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**. Porto Alegre, Jul./Dez. 2003. p. 111-120.

THOMA, Adriana. **Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos**: discursos e estratégias de governmentação. v. 41, n. 3. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. jul./set. 2016. p. 755-775.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira; ORTEGA, Francisco; BEZERRA JÚNIOR, Benilton. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. 19(6). **Ciência & Saúde Coletiva**. 2014. p. 1859-1868.

WERLE, Marco Aurélio. A Angústia, o Nada e a Morte em Heidegger. **Trans/Form/Ação**, São Paulo. 2003. p. 97-113.

Dissertações e Teses

ALVES, Marcia Doralina. **Alunos com autismo na escola**: um estudo de práticas de escolarização. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014

BURKLE, Thaaty da Silva. **Uma reflexão crítica sobre as edições do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Estudos em Saúde Coletiva: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CARAMICOLI, Luisa Guirado. **Autismo**: uma análise institucional do discurso dos tratamentos. 79 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Corpo e Percepções no Espectro Autista**. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia, 2015.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. **Educação do Aluno com Autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MAROCCO, Vanessa. **Sujeitos com autismo em relações**: educação e modos de interação. 159 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MAROCCO, Vanessa. Educação Física e Biologia do Conhecer: entrelaçamentos possíveis para a reinterpretação do autismo. Monografia (Especialização em Educação Física – linha Educação Física Escolar) – Especialização em Educação Física, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2010.

OLIVEIRA, Anié Coutinho de. **O autismo e as "crianças-selvagens"**: da "prática da exposição" às possibilidades educativas. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Maceió: ASSISTA, 2005.

VALTELLINA, Enrico. **Tipi umani particolarmente strani**: La sindrome di Asperger come oggetto culturale. Scienze della cognizione e della formazione. Scuola Dottorale di Ateneo, Università Ca'Foscari Venezia, 2015.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade e Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DVD's e Documentários

ALTOS E BAIXOS A HISTÓRIA DA TEMPERATURA. Television. Produced BBC PARTE 1. Alemanha. 2016 (51 MIN).

ALTOS E BAIXOS A HISTÓRIA DA TEMPERATURA. PARTE 2. Produced BBC Television. Alemanha. 2016 (52 MIN).

ESTAMIRA: tudo que é imaginário tem, existe, é. Direção: Marcos Prado. Produção: Marcos Prado e José Padilha. Trilha Sonora: Décio Rocha. Rio de Janeiro: Europa Filmes. 2005. 1 DVD (116MIN). Color-PB. Produzido por Zazen Produções, Prefeitura Rio/Culturas/Riofilme e Europa Filmes.

THE NATURE OF THINGS – THE AUTISM ENIGMA. Directors: Marion Gruner and Christopher Sumpton. Producers: Christopher Sumpton; Robin Benger and Marion Gruner. Original music composed by: Kevan Staples. Toronto, Canada: Cogent/Benger Productions. 2011. (52MIN). CBC Television.

WILD CHILD: THE STORY OF FERAL CHILDREN. Produced by Optomen Television. Estados Unidos, 2002. (49 MIN). TLC Television.

Livros, Leis e Manuais

ACOSTA, Maria T.; PEARL, Phillip L. Aspectos Genéticos do Autismo. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSOCIATION, American Psychiatric (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, First Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 1952.

ASSOCIATION, American Psychiatric (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Second Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 1968.

ASSOCIATION, American Psychiatric (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Third Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 1980.

ASSOCIATION, American Psychiatric (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fourth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 1994.

ASSOCIATION, American Psychiatric (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de Crise**. Tradutor: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BECKER, Michele M.; RIESGO, Rudimar. Aspectos Neurobiológicos Dos Transtornos Do Espectro Autista. In: S. ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). **Transtornos**

da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 357-367.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** v. 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOSA, Cleonice A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice A; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia Reflexão e Crítica.** vol. 13, n. 1. Porto Alegre, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. 2011.

BRASIL. 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.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Brasília – DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2015.
CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico.** 4 ed. Tradução: Maria Thereza Redig

de Carvalho Barrocas e Luis Octávio Ferreira Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito**. Tradução: J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CASTIGLIONI, Arturo. **História da Medicina**. vol. 1. São Paulo: Nacional, 1947.

CASTIGLIONI. **História da Medicina**. vol. 2. São Paulo: Nacional, 1947.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Tradução: Caesar Souza. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARTIER, Roger (Org.). **História da Vida Privada 3**: da renascença ao século das luzes. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CHOMSKY, Noam. **A Ciência da Linguagem**: conversas com James McGilvray. tradução: Sérgio de Moura Menuzzi, Gabriel de Ávila Othero, Luisandro Mendes Souza São Paulo: UNESP, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. **A História da Psiquiatria no Brasil**: um corte ideológico. 5 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

COUTO, Mia. **A menina sem palavra**: histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa companhia, 2013.

DANGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann. vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann. vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FRANCES, Allen. **Saving Normal**. New York: Harper, USA. 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: vontade de saber.** Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais:** curso no Collège de France (1974-1975). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade.** Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito.** Tradução: Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica:** curso dado no collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura:** na idade clássica. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectivas, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 29ª reimp. Organização Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder – Saber.** Coleção Ditos & Escritos IV. 3 ed. Org. Manoel Barros de Motta. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica.** Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber.** 8 ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: António Ramos Rosa. Reimp. Lisboa: Biblioteca 70, 2014.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Heidegger urgente:** introdução a um novo pensar. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

HEIDEGGER, Martin. A preleção (1929): que é Metafísica? In: _____. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução: Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 35-44.

HEIDEGGER, Martin. **Língua de Tradição e Língua Técnica**. Lisboa: Passagens, 1995.

HEIDEGGER, Martin. **Nietzsche**. Primer tomo. 2 ed. Tradución: Juan Luis Vermal. Barcelona: Destino, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Zollikon Seminars**: protocols, procediments and letters. Tradução: Franz Mayr and Richard Askay. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução: Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis-RJ: Vozes; Bragança Paulista – SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 15^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte II. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 13^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Verdade**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. (Petrópolis, Bragança Paulista: Vozes, Ed. Univ. S. Francisco, 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Edição Bilingue. Tradução: Fausto Castilho. Petrópolis: Vozes, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de Floresta**. Coordenação científica da edição e tradução: Irene Borges Duarte. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **O acontecimento apropriativo**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense; Alemanha: Vittorio Klostermann, 2013.

HERBERT, Marta R.; CAVINESS JR, Verne S. Neuroanatomia e Estudos de Neuroimagem. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KELLEY, Kent R.; MOSHÉ, Solomon L. Eletrofisiologia e Epilepsia no Autismo. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOHNSTON, Michael V; BLUE, Mary E. Neurobiologia do Autismo. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEADER, Darian. **O que é loucura?** delírio e sanidade na vida cotidiana. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil: Fatos e Modelos**. Tradução: Rosana Guimarães Dalgalarondo. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **O Elogio da Razão Sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MALOW, Beth A.; MCGREW, Susan G. Sono e Transtornos do Espectro Autista. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCELINO, Claudia. **Autismo Esperança pela Nutrição**: história de vida, lutas, conquistas e muitos ensinamentos. São Paulo: M.BOOKS, 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 1998.

MAZET, Philippe; LEOVICI, Serge e colaboradores. **Autismo e Psicoses da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

MORIN, Edgar. **O Método 4**: As idéias. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **O Método 5: a humanidade da humanidade.** Tradução: Juremir Machado da Silva. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MINTZ, Mark; ALESSANDRI, Michael; CURATOLO, Paolo. Abordagens Terapêuticas para os Transtornos do Espectro do Autismo. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica.** Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NADESAN, Majia Holmer. **Constructing Autism: unravelling the "truth" and understanding the social.** New York: Routledge, 2005.

NADESAN, Majia Holmer. **Governamentality, Biopower and Everyday Life.** New York: Routledge, 2008.

NADESAN, Majia Holmer. **Governing Childhood Into the 21st Century: biopolitical technologies of childhood management and education.** New York: Palgrave and Macmillan, 2010.

NUNES, Benedito. **Heidegger e Ser e Tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação de transtornos mentais e de comportamentos da **CID-10** – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PROST, Antoine; VICENT, Gérard (Org.). **História da Vida Privada 5: da primeira guerra aos dias atuais.** Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais.** Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROULET-PEREZ, Eliane. DEONNA, Thierry. Autismo, Epilepsia e Atividade Epileptiforme no EEG. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica.** Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Heidegger: Um Mestre da Alemanha – Entre o Bem e o Mal.** Tradução Lya Lett Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2000.

STEIN, Ernildo. **A questão do método na filosofia: um estudo do modelo heideggeriano.** São Paulo: Duas Cidades, 1973.

STRATHERN, Paul. **Uma breve história da economia mundial**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Zahar: Rio de Janeiro, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução: Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SZABO, Cleusa. **Autismo em Questão**. 1 ed. São Paulo: Mageart, 1995.

POZATTI, Mauro Luiz. Educação, qualidade de vida e espiritualidade. In: TEIXEIRA, Evilázio Teixeira Borges; MÜLLER, Marisa Campio; SILVA, Juliana Dors Tigre da (Org.). **Espiritualidade e qualidade de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

THOMSON, Oliver. **A Assustadora História da Maldade**. Tradução: Mauro Silva. São Paulo: Prestígio, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **O Medo dos Bárbaros: para além do choque das civilizações**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TUCHMAN, Roberto F.; RAPIN, Isabelle. O que já Aprendemos, Onde Precisamos Chegar. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de. (org). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 49-56.

ZIMMERMAN, Andrew W.; CONNORS, Susan L.; PARDO-VILLAMIZAR, Carlos A. Neuroimunologia e Neuroanatomia no Autismo. In: TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Tradução: Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WALL, Frans de. **Eu, Primata: por que somos como somos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com o Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

WILLIS, Roy (Org.). **Mitologias:** deuses, heróis e xamãs nas tradições e lendas de todo o mundo. Tradução de Thaís Costa e Luiz Roberto Mendes Gonçalves. São Paulo: PubliFolha, 2007.

APÊNDICE A – Produções sobre Autismo das áreas da Psicologia e da Educação no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no período de 2013 a 2016

Área da Educação

1. bez, maria rosangela. **scala: sistema de comunicação alternativa para processos de inclusão em autismo: uma proposta integrada de desenvolvimento em contextos para aplicações móveis e web.** 16/06/2014 286 f. doutorado em informática na educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
2. silva, viviana freitas da. **a presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica.** 22/02/2016 200 f. mestrado em educação para a ciência instituição de ensino: universidade est.paulista júlio de mesquita filho/bauru, bauru.
3. bervig, claudia elci. **representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem'** 25/02/2016 111 f. mestrado em educação nas ciências instituição de ensino: univ. regional do noroeste do estado do rio grande do sul, ijuí.
4. cordeiro, janivaldo pacheco. **dos (des)caminhos de alice do país das maravilhas ao autístico mundo de sofia – a matemática e o teatro dos absurdos vitória'** 24/08/2015 197 f. mestrado profissional em educação em ciências e matemática instituição de ensino: instituto federal de educação, ciência e tecnologia do espírito santo, vitória.
5. piovesan, sandra dutra. **sistema imersivo para inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho'** 17/08/2015 132 f. doutorado em informática na educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
6. souza, aline cristina de. **famílias de crianças autistas: compreendendo a participação e os desafios por meio do olhar paterno'** 22/02/2016 187 f. mestrado em educação especial (educação do indivíduo especial) instituição de ensino: universidade federal de são carlos, são carlos.
7. rosa, fernanda duarte. **autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana'** 03/03/2015 193 f. doutorado em educação especial (educação do indivíduo especial) instituição de ensino: universidade federal de são carlos, são carlos.
8. zanfeli, tatiane oliveira. **validação do questionnaire on resources and stress - short form (qrs-f)'** 31/07/2013 156 f. doutorado em educação especial (educação do indivíduo especial) instituição de ensino: universidade federal de são carlos, são carlos.
9. andrade, mariana pereira de. **autismo d integração sensorial - a intervenção psicomotora como um instrumento facilitador no atendimento de crianças e adolescentes autistas'** 08/07/2013 83 f. mestrado em educação física instituição de ensino: universidade federal de viçosa, viçosa.
10. silva, elaine de carvalho. **ensino de relações espaciais de direita e esquerda para indivíduos com autismo e deficiência intelectual'** 19/02/2016 74 f. mestrado em educação especial (educação do indivíduo especial) instituição de ensino: universidade federal de são carlos, são carlos.
11. kruger, gabriele radunz. **atividade física e barreiras em crianças de pelotas com autismo'** 27/04/2015 102 f. mestrado em educação física instituição de ensino: universidade federal de pelotas, pelotas.
12. moschini, rosanita. **envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo'** 06/01/2014 113 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal de santa maria, santa maria.
13. alves, flavia regina ferreira. **desafios e mudanças: uma proposta de programa de exercícios físicos para crianças com transtorno do espectro do autismo (tea)'** 20/08/2014 136 f. mestrado em educação física

instituição de ensino: universidade federal de juiz de fora, viçosa.

14. alves, marcia doralina. **alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização'** 25/04/2014 143 f. doutorado em educação instituição de ensino: universidade do vale do rio dos sinos, são leopoldo.

15. medeiros, jessica cristina. **planejamento de ações manipulativas de crianças com baixa visão e visão normal'** 27/02/2014 72 f. mestrado em educação física instituição de ensino: universidade federal do triângulo mineiro, uberaba.

16. boato, elvio marcos. **avaliação de uma metodologia de abordagem corporal para alunos autistas'** 27/03/2013 100 f. doutorado em educação física instituição de ensino: universidade católica de brasília, brasília.

17. foscarini, ana carla. **a intencionalidade de comunicação mediada em autismo: um estudo de aquisição de gestos no sistema scala'** 26/02/2013 160 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.

18. pereira, debora mara. **análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo'** 06/02/2014 170 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do norte, natal.

19. souza, fabricio amaral de. **formação, educação física e inclusão: compreendendo os processos inclusivos'** 16/08/2013 112 f. mestrado em educação física instituição de ensino: universidade federal do espírito santo, vitória.

20. silva, virginia. **a supervalorização do diagnóstico de autismo na escola : um estudo sobre subjetividade social'** 02/12/2014 137 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade de brasília, brasília

21. santos, lucimara mesquita dos. **a inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas.'** 11/02/2014 129 f. mestrado em educação instituição de ensino: centro universitário moura lacerda, ribeirão preto.

22. viana, anamaria fernandes. **dança, autismo e espaços de encontro'** 02/07/2015 392 f. doutorado em educação instituição de ensino: universidade estadual de campinas, campinas.

23. pinto, sulamyta da silva. **práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum'** 30/09/2013 175 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do espírito santo, vitória.

24. silva, luiz elcides cardoso da. **a ontoepistemogênese de crianças autistas através da utilização de tecnologias touch'** 15/03/2016 136 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade de santa cruz do sul, santa cruz do sul.

25. afonso, salete regiane monteiro. **a inclusão escolar das crianças com autismo do ciclo i do ensino fundamental: ponto de vista do professor '** 25/02/2014 181 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade est.paulista júlio de mesquita filho/marília, marília.

26. kubaski, cristiane. **a inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de santa maria/rs'** 06/01/2014 81 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal de santa maria, santa maria.

27. rodrigues, michely aguiar. **o processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos'** 14/12/2015 139 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio de janeiro, rio de janeiro.

28. monte, barbara terra do. **por trás do espelho de alice: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo'** 08/07/2015 211 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.

29. freitas, vivianne cristinne marinho. **avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de belém - para'.** 30/06/2015 undefined f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do para, belém.

30. cesar, july rafaela vasconcelos. **escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de belém-pa'** 26/02/2013 84 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade do estado do pará, belém.
31. olmedo, patricia blasquez. **sem comunicação, há inclusão? formação de educadores em comunicação alternativa para crianças com autismo'** 29/10/2015 199 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade do estado do rio de janeiro, rio de janeiro.
32. ribeiro, emilia lucas. **a comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades.'** 26/03/2013 133 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal da bahia, salvador.
33. cruz, carly. **serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?'** 30/06/2014 168 f. doutorado em educação instituição de ensino: universidade federal do espírito santo, vitória.
34. oliveira, vivian fatima de. **representações sociais de professores acerca dos seus alunos com transtorno do espectro do autismo (tea) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de lages, sc.'** 16/03/2015 128 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade do planalto catarinense, lages.
35. fontana, simone felix da costa. **percepção de professores sobre o transtorno do espectro autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino fundamental'** 02/05/2013 106 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal da grande dourados, dourados.
36. pucovski, karin priscila goncalves franco. **a inclusão escolar da criança autista: o aluno sujeito'** 27/03/2013 130 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do paraná, curitiba.
37. keller, daiane dos santos. **na ponta dos dedos: reflexões complexas entre cibernética e aprendizagem de crianças autistas'** 09/08/2013 63 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade de santa cruz do sul, santa cruz do sul.
38. candido, flavia ramos. **tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software grid2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do distrito federal'** 31/03/2015 238 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade de brasília, brasília.
39. santos, kizzi lecy dos. **linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo: processos de interpretação e significação'** 19/02/2015 72 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade metodista de piracicaba, piracicaba.
40. santos, sarah gabriela ribeiro. **o ensino de uma habilidade complexa a indivíduos instituídos deficientes intelectuais: um relato de experiência'** 26/06/2015 108 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade de brasília, brasília.
41. cunha, roseane paulo da. **o dever de casa: um estudo para além do que está tradicionalmente instituído'** 10/12/2015 97 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade de brasília, brasília.
42. bertazzo, joise de brum. **formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo'** 31/08/2015 153 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal de santa maria, santa maria biblioteca.
43. fiorini, maria luiza salzani. **formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão'** 27/02/2015 155 f. doutorado em educação instituição de ensino: universidade est.paulista júlio de mesquita filho/marília, marília biblioteca.
44. cotarelli, caroline messas. **a inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos: a percepção dos pais'** 28/03/2014 260 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do paraná, curitiba.
45. guiterio, rachel do nascimento. **lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências'** 30/03/2016 184 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio de janeiro, rio de janeiro.

46. napoles, ricardo alain leyva. **contribuições da psicanálise para um novo enfoque na relação fisioterapeuta - paciente**' 26/10/2015 120 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade de brasília, brasília.
47. togashi, claudia miharu. **a comunicação alternativa e ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com transtorno do espectro do autismo com distúrbios na comunicação**' 11/04/2014 116 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade do estado do rio de janeiro, rio de janeiro biblioteca.
48. silva, cleberon de deus. **“também queremos falar”: representações sociais de alunos do ensino médio acerca da política afirmativa de cotas da ufes** ' 26/08/2014 90 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do espírito santo, vitória.
49. martins, maria del carmen cabrera. **práticas pedagógicas com o plano ceibal para a inclusão escolar: estudo de caso em escolas do uruguai.**' 28/02/2013 136 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
50. freitas, ana beatriz machado de. **corpo e percepções no espectro autista.**' 26/06/2015 150 f. doutorado em educação instituição de ensino: pontifícia universidade católica de goiás, goiânia biblioteca.
51. martins, alessandra dilair formagio. **processos de significação e o aluno autista**' 03/12/2013 150 f. doutorado em educação instituição de ensino: universidade metodista de piracicaba, piracicaba biblioteca.
52. oliveira, karoline leite guedes de. **idosos em rede: a construção de novas práticas culturais mediadas por tecnologias.**' 28/02/2013 178 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
53. gai, danielle noal. **ética do brincar**' 19/10/2015 214 f. doutorado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
54. monteiro, maria rosangela carrasco. **educação inclusiva e implicações no currículo escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender**' 27/08/2015 220 f. doutorado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
55. coutinho, katia soares. **biblioteca virtual de soluções assistivas: educação e trabalho**' 20/01/2015 181 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
56. macedo, claudia roberto soares de. **a criança com transtorno do espectro autista (tea) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (eam)**' 13/04/2015 163 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do norte, natal.
57. goncalves, sergio pereira dos santos. **“os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes”: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da ufes – 2006-2012**' 21/11/2014 383 f. doutorado em educação instituição de ensino: universidade federal do espírito santo, vitória.
58. moura, maria aparecida da rocha ferreira de assis. **semeando a alteridade na trama das relações: possibilidades educativas dialógicas com as crianças autistas**' 10/12/2014 140 f. mestrado em educação instituição de ensino: centro universitário salesiano de são paulo, são paulo.
59. nascimento, ana barbara da silva. **as contribuições da filosofia da diferença na era dos alunos com supostos transtornos de aprendizagem**' 10/12/2015 116 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade de brasília, brasília biblioteca.
60. silva, elaine cristina pereira da. **ao não saber o que fazer, a intuição me guiou**' 11/02/2015 76 f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal fluminense, niterói biblioteca.
61. sitoe, sheila antônio. **sistema scala e deficiência motora: contribuições na inclusão de uma aluna com paralisia cerebral na rede regular de ensino**' 28/02/2014 undefined f. mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre biblioteca.

62. oliveira, renata imaculada de. **conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social.**' 13/03/2014 231 f. doutorado em educação instituição de ensino: universidade federal do espírito santo, vitória.

Área da Psicologia

1. santos, ana paula monteiro. **autismo: discurso médico e discurso analítico**' 14/03/2016 undefined f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de alagoas, maceió.

2. silva, renata paula da. **a influência do cão na expressividade emocional de crianças com transtorno do espectro do autismo**' 08/04/2016 100 f. mestrado em psicologia (psicologia experimental) instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.

3. andrade, luciana carla lopes de. **o autismo como invenção da psicopatologia moderna**' 25/03/2014 116 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de alagoas, maceió.

4. peres, luciana solano. **ocorrência de problemas psíquicos no autismo: estudo de caso-controle a partir de eixos psicanalíticos**' 17/04/2015 114 f. mestrado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.

5. santos, adrine carvalho dos. **o cuidador como mediador no ensino de habilidades de atenção coordenada para crianças com autismo**' 19/12/2013 77 f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.

6. ferreira, beatriz soares de araujo. **um estudo sobre as conexões afetivas no autismo**' 09/04/2014 71 f. mestrado em psicologia (psicologia clínica) instituição de ensino: pontifícia universidade católica do rio de janeiro, rio de janeiro.

7. campana, nathalia teixeira caldas. **uso de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil (irdi) na detecção de sinais de problemas de desenvolvimento associados ao autismo**' 03/02/2014 108 f. mestrado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.

8. costa, glaucy oliveira. **ensino de linguagem receptiva para crianças com autismo: comparando dois procedimentos**' 31/03/2014 29 f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.

9. ramos, cibebe shirley agripino. **autismo e síndrome de down: concepções de profissionais de diferentes áreas**' 28/02/2013 189 f. mestrado em psicologia social instituição de ensino: universidade federal da paraíba/joão pessoa, joão pessoa.

10. brasiliense, izabel cristina da silva. **“aprendizagem observacional em crianças com autismo: efeitos do ensino de respostas de monitoramento via videomodelação”**' 22/07/2015 undefined f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.

11. mazetto, camilla teresa martini. **a criança com autismo: trajetórias desenvolvimentais atípicas à luz da teoria piagetiana da equilíbrio**' 27/10/2015 174 f. doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.

12. santos, edson luiz nascimento dos. **integração dos repertórios de ouvinte e falante (naming) em crianças autistas: efeitos do ensino com objetos e figuras**' 14/03/2014 80 f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.

13. andrade, aline abreu e. **teoria da mente em pais de crianças com autismo: uma análise comparativa**' 30/01/2013 100 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de minas gerais, belo horizonte.

14. silva, rebeqa de paula gomes da. **o diagnóstico de autismo: impasses e desafios na transmissão à família** ' 28/10/2013 110 f. mestrado em psicologia clínica instituição de ensino: universidade católica de pernambuco, recife.
15. carneiro, ana carolina cabral. **“avaliando o uso de reforçamento em um procedimento de correção no ensino de tato para crianças com autismo”** 30/03/2015 undefined f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.
16. bronzatto, edna marcia koizume. **estudo exploratório sobre o uso do protocolo de indicadores clínicos para o desenvolvimento infantil na avaliação de bebês em risco para autismo** ' 20/08/2013 118 f. mestrado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.
17. cruz, marilu michelly da silva. **intervenção ao autismo via ensino de cuidadores** ' 16/07/2014 138 f. doutorado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.
18. oliveira, julianne gomes correia de. **a-cerca da política e clínica do autismo no século xxi : o autista como objeto e o objeto autístico para a psicanálise** ' 13/06/2013 98 f. mestrado em psicologia clínica instituição de ensino: universidade católica de pernambuco, recife.
19. monteiro, patricia caroline madeira. **emergência de relações auditivo-visuais via formação de classes de equivalência com crianças diagnósticas com autismo** ' 25/03/2015 undefined f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.
20. carvalho, vivian batista de. **de onde os pais olham o seu bebê? um estudo acerca do olhar dos pais diante de um caso situado entre o autismo e a adoção** ' 18/12/2013 78 f. mestrado em psicologia clínica instituição de ensino: universidade católica de pernambuco, recife.
21. moreira, jenifer leda muniz. **efeitos de pareamento estímulo-estímulo sobre respostas a vozes e faces em crianças diagnosticadas com autismo** ' 06/04/2015 undefined f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.
22. semensato, marcia rejane. **elaboração do diagnóstico de autismo do filho: indicativos de resiliência parental** ' 29/04/2013 119 f. doutorado em psicologia instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
23. dias, katarina kataoka. **"relações de equivalências e expansão de repertórios verbais em crianças com diagnóstico de autismo"**. ' 26/03/2015 undefined f. doutorado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.
24. silva, rafael augusto. **restrição de resposta no procedimento go/no-go com estímulos compostos em crianças com autismo** ' 16/12/2015 70 f. mestrado em psicologia (psicologia experimental) instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.
25. correia, natalia laporte. **da ausência do olhar do outro à ausência do limite corporal: sobre a fragmentação corpórea no autismo** ' 01/03/2016 83 f. mestrado em psicologia clínica instituição de ensino: universidade católica de pernambuco, recife.
26. pozzi, cristina maria. **física intuitiva: avaliação de desempenho em autistas de alto funcionamento** ' 11/11/2013 133 f. doutorado em psicologia clínica instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.
27. amaral, luciana di domizio. **revisão sistemática e avaliação metodológica de intervenções analítico-comportamentais para enfraquecimento de estereotipia em indivíduos com autismo, publicadas nos últimos 15 anos** ' 14/03/2014 86 f. mestrado em psicologia experimental: análise do comportamento instituição de ensino: pontifícia universidade católica de são paulo, são paulo.
28. oliveira, elaine nunes de. **entrando no ritmo: a música na relação entre a criança autista e a fala do outro** ' 28/05/2013 100 f. mestrado em psicologia cognitiva instituição de ensino: universidade federal de pernambuco, recife.

29. duarte, marina scalco. **o olhar e a voz no autismo: da elisão do significante à possibilidade de enlace com o outro.**' 22/06/2015 95 f. mestrado em psicologia clínica e cultura instituição de ensino: universidade de Brasília, Brasília.
30. caramicoli, luisa guirado. **autismo: uma análise institucional do discurso dos tratamentos**' 26/04/2013 78 f. mestrado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de São Paulo, São Paulo.
31. paolo, angela flexa di. **identificação de transtornos do espectro de autismo com Child Behavior Checklist (CBCL): evidências de sensibilidade**' 29/04/2015 106 f. doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de São Paulo, São Paulo.
32. sousa, isabella luiza debone de. **o efeito do atraso gradual do modelo ecoico na aquisição de tato e de mando em crianças com diagnóstico de autismo**' 15/06/2015 108 f. mestrado em psicologia experimental: análise do comportamento instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
33. santos, eugenia andrea leao. **formação de classes de equivalência via consequências específicas em crianças com autismo**' 25/02/2014 33 f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do Pará, Belém.
34. marques, fernanda cristina. **o ensino de tarefas para crianças com diagnóstico de autismo: comparação da eficácia de três procedimentos** ' 05/06/2013 77 f. mestrado em psicologia experimental: análise do comportamento instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
35. melo, joana pereira dos santos bandeira de. **o choro calado de uma criança autista: estudo de caso em torno da voz e sua melodia**' 24/02/2014 119 f. mestrado em psicologia cognitiva instituição de ensino: universidade federal de Pernambuco, Recife.
36. munoz, patricia de oliveira lima. **terapia assistida por animais - interação entre cães e crianças autistas**' 05/06/2014 87 f. mestrado em psicologia (psicologia experimental) instituição de ensino: universidade de São Paulo, São Paulo.
37. lacerda, juliana rhein. **efeitos da participação de um cão em sessões de terapia sobre o comportamento social de crianças com autismo**' 29/05/2014 81 f. mestrado em psicologia (psicologia experimental) instituição de ensino: universidade de São Paulo, São Paulo.
38. romano, claudia. **a produção da variabilidade em respostas intraverbais de crianças com autismo e a seleção de respostas novas**' 26/02/2014 160 f. doutorado em psicologia experimental: análise do comportamento instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
39. martinez, luiza leal. **o lugar do filho autista no desejo materno: impactos e possibilidades na intervenção clínica.**' 18/09/2015 82 f. mestrado em psicologia clínica e cultura instituição de ensino: universidade de Brasília, Brasília.
40. botelho, ivana carneiro. **narrando experiências, montando ca(u)sos. análises das práticas de cuidado na saúde mental infanto-juvenil.**' 24/07/2014 150 f. mestrado em psicologia institucional instituição de ensino: universidade federal do Espírito Santo, Vitória.
41. silva, karoline costa e. **resiliência em mães de filhos com transtorno do espectro do autismo-tea**' 10/10/2014 122 f. mestrado em psicologia (psicologia clínica) instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
42. caminha, roberta costa. **investigação de problemas sensoriais em crianças autistas: relações com o grau de severidade do transtorno**' 24/04/2013 120 f. doutorado em psicologia (psicologia clínica) instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
43. silva, alvaro junior melo e. **aplicação de tentativas discretas por cuidadores para o ensino de habilidades verbais a crianças diagnosticadas com autismo**' 25/08/2015 undefined f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do Pará, Belém.

44. andres, renata giuliani. **o fenótipo ampliado do autismo em pais de crianças com transtorno do espectro autístico**' 29/04/2013 95 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
45. rocha, carolina faria pires gama. **avaliação comportamental e endócrinado nível de estresse de cães participantes de intervenções assistidas por animais**' 30/03/2015 124 f. mestrado em psicologia (psicologia experimental) instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.
46. sales, ingrid coelho. **o uso do brincar na clínica com crianças autistas**' 22/10/2015 83 f. mestrado em psicologia clínica instituição de ensino: universidade católica de pernambuco, recife.
47. bernardes, leana vilmar. **programa de leitura para pessoas com diagnóstico de autismo**' 27/02/2015 143 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: pontifícia universidade católica de goiás, goiânia.
48. lima, renata manuelyly feitosa de. **estrutura fatorial e propriedades psicométricas dos escores obtidos no son-r 6-40**' 27/02/2015 102 f. mestrado em psicologia social, do trabalho e das organizações (psto) instituição de ensino: universidade de brásília, brásília.
49. oliveira, laura livramento da silva de. **grupo terapeutico com crianças autistas**' 28/08/2015 189 f. mestrado em psicologia clínica instituição de ensino: universidade católica de pernambuco, recife.
50. zanon, regina basso. **a busca pelo diagnóstico e tratamento do filho com autismo: a influência do coping e do apoio social nos níveis de estresse de pais**' 11/03/2016 undefined f. doutorado em psicologia instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
51. arantes, fernanda ferrari. **indicadores de sucesso na inclusão escolar: um estudo exploratório**' 10/04/2013 157 f. mestrado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.
52. guerra, barbara trevizan. **ensino de operantes verbais e requisitos para ensino por tentativas discretas em crianças com transtorno do espectro autista (tea)**' 27/07/2015 142 f. mestrado em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem instituição de ensino: universidade est.paulista júlio de mesquita filho/bauru, bauru.
53. nascimento, paulyane silva do. **comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar** ' 01/02/2013 121 f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.
54. ferreira, luciene afonso. **“ensino conceitual em aba e treino de ensino por tentativas discretas para cuidadores de crianças com autismo”**. ' 12/08/2015 undefined f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará.
55. lampert, simone steyer. **efetividade de um programa de capacitação em identificação precoce do transtorno do espectro do autismo na atenção básica em saúde**' 21/03/2016 undefined f. doutorado em psicologia instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
56. bordin, jaqueline cristine. **análise do comportamento aplicada ao tratamento de crianças diagnosticadas com autismo: um estudo de sua afetividade**' 20/03/2015 71 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade estadual de maringá, maringá.
57. barboza, adriano alves. **efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo**' 25/03/2015 undefined f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.
58. morais, ana silvia de. **usos e apropriações de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil por agentes comunitários de saúde: uma experiência de formação**' 05/03/2013 175 f. mestrado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.

59. tocchio, andrea bianchini. **educação permanente de profissionais de enfermagem da atenção básica à saúde a partir de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil'** 27/05/2013 183 f. mestrado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.
60. costa, deise aparecida curto da. **o autismo e a educação especial: o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização'** 30/03/2015 170 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade estadual de maringá, maringá.
61. araujo, milena moura fe. **controle restrito de estímulos em autistas: avaliação de um procedimento de resposta de observação diferencial e estímulos com diferenças críticas'** 27/03/2014 93 f. mestrado em psicologia experimental: análise do comportamento instituição de ensino: pontifícia universidade católica de são paulo, são paulo.
62. figueiredo, carolina salviano de. **um estudo sobre programas de intervenção precoce e o engajamento dos pais como co-terapeutas de crianças autistas'** 25/03/2014 91 f. mestrado em psicologia (psicologia clínica) instituição de ensino: pontifícia universidade católica do rio de janeiro, rio de janeiro.
63. silva, maria do carmo bezerra de lima. **escolarização da criança autista: considerações de uma professora sobre a aprendizagem e o desenvolvimento '** 03/09/2015 239 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade estadual de maringá, maringá.
64. meimes, maira ainhoren. **interação mãe-criança e autismo: a contribuição dos fatores psicossociais'** 28/04/2014 150 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal do rio grande do sul, porto alegre.
65. murari, silvia cristiane. **identificação precoce do transtorno do espectro autista por meio da puericultura em uma unidade básica de saúde'** 19/02/2014 192 f. doutorado em psicologia experimental: análise do comportamento instituição de ensino: pontifícia universidade católica de são paulo, são paulo.
66. amaral, katia carvalho. **estresse e percepção de suporte familiar em mães de crianças com autismo belém'** 01/06/2013 88 f. mestrado em psicologia (teoria e pesquisa do comportamento) instituição de ensino: universidade federal do pará, belém.
67. campanario, isabela santoro. **tratamento psicanalítico do bebê com risco de autismo. uma clínica ao avesso?'** 07/03/2013 178 f. doutorado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de minas gerais, belo horizonte.
68. goncalves, yanne ribeiro. **reabilitação da flexibilidade cognitiva em adolescentes com transtornos do espectro do autismo'** 12/05/2014 131 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal do paraná, curitiba.
69. anunciacao, walkiria souza da. **as atividades com grupos realizadas num centro de atenção psicossocial infantojuvenil (capsi)'** 18/06/2015 undefined f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de alagoas, maceió.
70. lisboa, elise ribas. **a tutoria clínico-escolar no processo de inclusão escolar: um estudo de caso'** 15/05/2015 135 f. doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.
71. pozzato, vanessa gama. **as incidências do ensino de lacan na compreensão da psicose e do autismo em crianças'** 26/03/2014 175 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de minas gerais, belo horizonte biblioteca depositária: fafich
72. faggiani, robson brino. **análise de componentes de um tutorial computadorizado para ensinar a realização de tentativas discretas'** 03/12/2014 84 f. doutorado em psicologia (psicologia experimental) instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.
73. guedes, nelzira prestes da silva. **o adolescente com autismo e escolarização: em busca daquele que não se vê'** 26/09/2014 159 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de rondônia, porto velho.

74. gaino, silvana batista. **identidade de gênero em crianças com transtorno do espectro autista (tea)**' 14/05/2014 161 f. doutorado em psicologia clínica instituição de ensino: universidade de são paulo, são paulo.
75. dester, lais lino. **narrativas parentais sobre os sentidos do diagnóstico de autismo do filho**' 11/02/2015 131 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: pontifícia universidade católica de campinas, campinas.
76. fadda, gisella mouta. **a experiência de progenitores no relacionamento com o filho diagnosticado com autismo: um estudo fenomenológico**' 02/12/2015 130 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: pontifícia universidade católica de campinas, campinas.
77. mendes, valeria. **os efeitos do ensino de tato para itens de alta e baixa preferência na emergência do mando em crianças com autismo**' 19/07/2013 73 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de são carlos, são carlos.
78. ferreira, juliana araujo. **nomeando o inominável: a evolução das contribuições teóricas de frances tustin acerca do funcionamento dinâmico autístico em crianças e adultos**' 23/01/2014 156 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade est.paulista júlio de mesquita filho/assis, assis.
79. freitas, rivane oliveira de. **autismo, alteridade e direitos humanos : um estudo de caso de inclusão escolar esta dissertação teve como objetivo analisar os efeitos de estratégias empregadas no processo de inclusão escolar de um estudante com transtorno do espectro autista (tea) de c'** 02/10/2014 100 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade católica de brasília, brasília.
80. jesus, juliana campos de. **aquisição e generalização de mandos aprendidos através do pecs (sistema de comunicação por troca de figuras) em crianças autistas**' 20/02/2013 143 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de minas gerais, belo horizonte.
81. varella, andre augusto borges. **função simbólica em pessoas com transtorno do espectro autista: requisitos comportamentais para a formação de classes de equivalência**' 01/07/2013 137 f. doutorado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de são carlos, são carlos.
82. ferreira, leticia maria soares. **a cara e o espelho sonoro na clínica do autismo**' 16/06/2015 150 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de uberlândia, uberlândia.
83. felix, livia botelho. **o cuidado à saúde mental na infância: entre práticas e representações sociais**' 24/02/2014 150 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de pernambuco, recife.
84. santos, veronica lopes dos. **a exclusão do sujeito no autismo e na psicose pelo discurso científico - a instalação do laço social no lugar de vida terapêutico**' 16/06/2014 146 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade de são paulo/ ribeirão preto, são paulo.
85. maranhao, samantha santos de albuquerque. **caracterização de aspectos da cognição social, habilidades sociais e funções executivas de crianças diagnosticadas com transtorno autista e transtorno de asperger**' 25/04/2014 264 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal do rio grande do norte, natal.
86. berni, juliana tassara. **a presença do estagiário numa instituição para crianças em grandes dificuldades psíquicas**' 29/05/2015 undefined f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de minas gerais, belo horizonte.
87. nascimento, veronica gomes. **o acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista**' 06/07/2015 undefined f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal da bahia, salvador.
88. lucero, ariana. **relação de objeto e constituição subjetiva: considerações sobre o objeto a em jacques lacan**' 24/04/2015 232 f. doutorado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de minas gerais, belo horizonte.
89. anjos, reinaldo tavares dos. **o computador como instrumento mediador na educação de alunos autistas**' 14/10/2015 97 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de rondônia, porto velho.

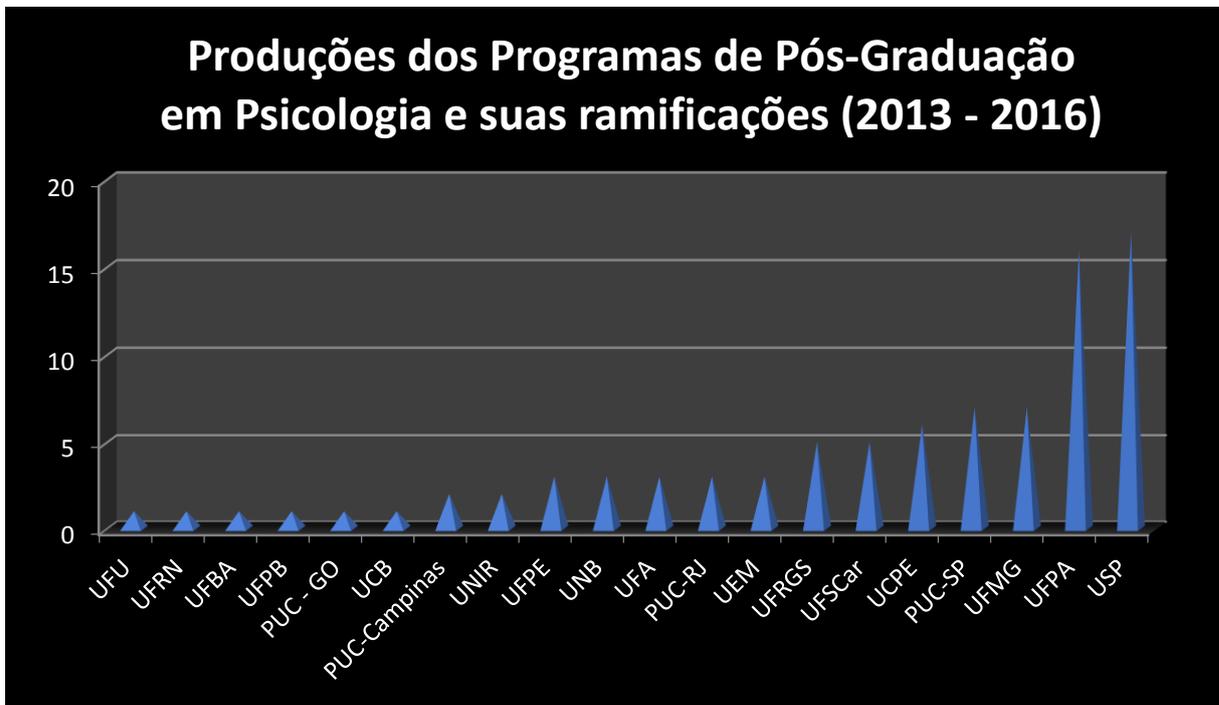
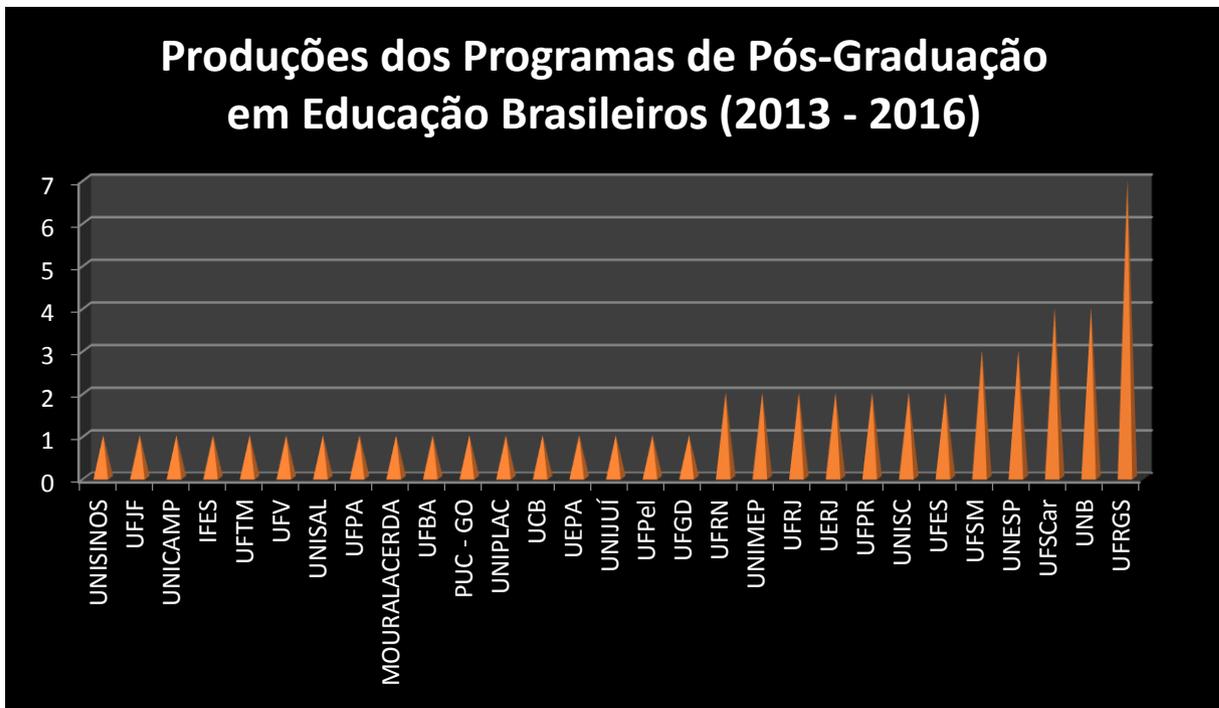
90. langsdorff, luiza augusta de oliveira costa. **aprendizagem por exclusão em indivíduos com diferentes perfis de desenvolvimento'** 27/03/2013 93 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de são carlos, são carlos.

91. pereira, vanessa ayres. **inclusão de objetos em classes de fotos equivalentes por pré- escolares'** 23/02/2015 66 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de são carlos, são carlos.

92. afonso, priscila benitez. **capacitação de pais e professores para ações integradas de ensino de leitura e escrita para aprendizes com autismo e deficiência intelectual'** 06/03/2015 150 f. doutorado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de são carlos, são carlos.

93. garcia, marcus vinicius fonseca de. **análises funcionais experimentais do comportamento autolesivo em uma instituição brasileira'** 27/02/2015 46 f. mestrado em psicologia instituição de ensino: universidade federal de minas gerais, belo horizonte.

APÊNDICE B – Distribuição de pesquisas sobre autismo por universidades brasileiras na Educação e na Psicologia, a partir do Banco de Dissertações e Teses da CAPES no período de 2013 a 2016



ANEXO I - Lista de Aberturas da Tese

a) ABERTURA 1 - Cabide. Vega - D10	36
b) ABERTURA 2 - Árvore. Adriana - D3	37
c) ABERTURA 3 - Foguete. Giulio - D15	39
d) ABERTURA 4 - Dúvidas. Adriana - D1	40
e) ABERTURA 5 - Inverdades. Emmanuel - D4/5	45
f) ABERTURA 6 - Gato. Adriana - D7/8	50
g) ABERTURA 7 - Chocalho. Adriana - D2	54
h) ABERTURA 8 - Singularidades. Emmanuel - D15/16	56
i) ABERTURA 9 - Inteligente. Virgílio - D2	63
j) ABERTURA 10 - Corpo. Emmanuel - D14	66
k) ABERTURA 11 - Histórias. Giulio e Plínio - D1	72
l) ABERTURA 12 - Bater. Anita - D2	73
m) ABERTURA 13 - Impulsão. Plínio - D5	74
n) ABERTURA 14 - Pés. Adriana - D10	74
o) ABERTURA 15 - Choro. Giulio - D5	74
p) ABERTURA 16 - Significados. Virgílio - D1	75
q) ABERTURA 17 - Desejos. Giulio - D13	79
r) ABERTURA 18 - Incertezas. Giulio - D4	82
s) ABERTURA 19 - Afetos. Plínio - D4	94
t) ABERTURA 20 - Surpresas. Emmanuel - D6	103
u) ABERTURA 21 - Nãos. Plínio - D1	106
v) ABERTURA 22 - Atenção. Giulio - D6	109
w) ABERTURA 23 - Percepções. Anita - D1	115
x) ABERTURA 24 - Caminhar. Denis - D10	141
y) ABERTURA 25 - Linhas. Giulio e Plínio - D9/10-17/18	145
z) ABERTURA 26 - Relações. Emmanuel - D3	147
aa) ABERTURA 27 - Movimentos. Anita - D5	159
bb) ABERTURA 28 - Naturalidades. Virgílio - D2	166