



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Carolina Alves Succo Rodrigues

**Por eles mesmos: o que as autobiografias dos sujeitos chamados autistas
revelam acerca de suas experiências escolares?**

Rio de Janeiro

2019

Carolina Alves Succo Rodrigues

Por eles mesmos: o que as autobiografias dos sujeitos chamados autistas revelam acerca de suas experiências escolares?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Coorientadora: Prof.^o: Dr.^a Rosane Braga de Melo

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAp/A

S942

Succo, Carolina Alves.

Por eles mesmos: o que as autobiografias dos sujeitos chamados autistas revelam acerca de suas experiências escolares? / Carolina Alves Succo Rodrigues. – 2019.

109 f.

Orientadora: Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.

Coorientadora: Rosane Braga de Melo

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Autismo - Teses. 2. Escola - Teses. 3. Psicanálise - Teses. I. Sonco, Cláudia Hernandez Barreiros. II. Melo, Rosane Braga de. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. IV. Título.

CDU 616.896:37

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carolina Alves Succo Rodrigues

Por eles mesmos: o que as autobiografias dos sujeitos chamados autistas revelam acerca de suas experiências escolares?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 29 de novembro de 2019

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof.^a Dr.^a Rosane Braga de Melo (Coorientadora)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Mara Monteiro da Cruz
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2019

AGRADECIMENTOS

A Cláudia Barreiros, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e pela compreensão particular da perspectiva aqui proposta.

A Rosane Melo, pelas indicações precisas e pela leitura cuidadosa; por ter me acompanhado e me assegurado nesse percurso intenso e significativo.

A Mara Cruz, pela presença sempre tão acolhedora e por ter sugerido as autobiografias como campo de pesquisa potente para os estudos sobre autismo.

Ao Allan Damasceno, pela imediata identificação com o tema e pelo entusiasmo com os possíveis impactos e desdobramentos desta discussão.

Aos meus pais, que sempre me amparam e me fortalecem ao longo do caminho.

Aos meus amigos e amigas, pela companhia e escuta permanentes.

Aos meus companheiros e companheiras de trabalho, presenças fundamentais no cotidiano que envolve este tema, para mim fascinante.

Caros Professores,

Eu comecei o Ensino Médio com vários grandes desafios. Os desafios existem porque eu facilmente sou o garoto mais diferente que vocês têm nas suas classes. Eu tenho uma diferença neurológica séria. Recentemente, um neurocientista que eu conheço me contou que existe uma teoria que pessoas autistas têm um excedente de neurônios, nossos cérebros não se podam corretamente. O resultado é uma interferência na comunicação entre pensamento e ação. É por isso que a minha escrita é confusa e eu não uso a boca para falar. É por isso também que tenho pouco controle, sou impulsivo e emocional. Às vezes é horrível para mim ter que tomar conta de minhas ações. Eu luto diariamente para controlá-las.

O segundo desafio são os ataques de ansiedade. No autismo, frequentemente, estamos ansiosos, nervosos e preocupados. Isso na melhor das hipóteses. No estresse real, muitas vezes estamos sobrecarregados. Começar o Ensino Médio foi realmente pesado e eu perdi meu autocontrole. Estou me dedicando muito e espero que vejam que estou melhorando. Eu me arrependo de qualquer perturbação que causei e tentarei ser um estudante mais tranquilo daqui pra frente.

Eu não estava com a auxiliar certa no início do ano letivo, isso foi um estresse a mais. Acho que preciso me dedicar para encontrar boas atividades que me ajudem a manter a calma. Encontrei isso agora com a Cathy. Eu não tinha isso antes, então ficava estressado e até assustado.

Eu quero que vocês saibam que a minha educação é uma coisa que eu valorizo muito. É um desafio ser o único garoto autista como eu na escola. Eu sei que outros estudantes têm autismo, mas eles são verbais ou têm sintomas menos graves. Agora, eu luto para mostrar que pessoas como eu podem ser educadas também. Eu acho que a grande maioria das pessoas com meu grau de autismo têm apenas uma educação muito básica de alfabetização, aritmética e nada muito além disso. Foi a minha sorte ter conseguido aprender a me comunicar com a prancha de alfabeto¹ ou o computador, usando o meu dedo. Graças a isso minha educação é possível. Isso me libertou do isolamento total.

Eu sei que vocês estão todos ocupados e eu agradeço que me recebam em suas aulas. Imagino que vocês podem ficar preocupados com o fato de eu não fazer minhas próprias atividades. Eu não escrevo à mão, mas faço todo o trabalho de raciocínio. Eu os convido a me

¹ A “prancha de alfabeto” é um método de comunicação por escrito, que tem possibilitado a alguns autistas que não falam estabelecerem diálogo por meio desse recurso. Pode ser descrita como a reprodução em papel de um teclado, como o dos computadores. (HIGASHIDA, 2013; KEDAR, 2012)

assistirem usando a prancha de alfabeto e a perceberem por si mesmos como isso é feito. Vários professores meus fizeram isso. É útil ver que eu trabalho nas minhas próprias tarefas, movendo meu braço, e não sendo manipulado. Eu ficarei feliz de lhes mostrar no momento em que desejarem observar.

*Sinceramente, Ido.*²

² (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa)

RESUMO

SUCCO, Carolina. *Por eles mesmos: o que as autobiografias dos sujeitos chamados autistas revelam acerca de suas experiências escolares?* 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O autismo, tantas vezes enigmático, admirável, imediatamente incompreensível - desperta curiosidades, encantos e angústias. Em meio a tudo isso, o ambiente escolar apresenta muitas dificuldades diante dessa singularidade e, em movimento crescente, parece buscar esclarecimentos sobre ela. O objetivo desta pesquisa é caracterizar, através das obras autobiográficas, a relação que os sujeitos diagnosticados com autismo estabelecem com a escola. Além disso, analisar a potência das autobiografias escritas por autistas, como possíveis colaboradoras para o aprimoramento das práticas escolares, e citar trechos dessas narrativas, compostos por experiências vividas na escola, de modo que estes revelem situações comuns à maioria dos contextos escolares. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2000, 2006). Constituem nosso campo de análise sete autobiografias, escritas pelos seguintes autores: Camargo (2012); Grandin (1999, 2015); Higashida (2013); Kedar (2012); Tammet (2007); Williams (2012). Utilizamos a análise de conteúdo (FRANCO, 2018) como técnica, que nos permitiu a escolha de categorias as quais não foram definidas *a priori*, mas ao longo do estudo dos autorrelatos. Optamos pela Psicanálise (BIALER, 2014, 2015; FURTADO, 2011, 2013, 2014; MALEVAL, 2009, 2015) para dialogar nessa busca, pois admitimos a relevância desta à medida que sua prática é a de escuta do sujeito e, em consequência disso, já possui iniciado um caminho que se volta para os escritos dos autistas. É possível dizer que os autores das autobiografias apontam para a necessidade de compreensão, por parte da escola, do esgotamento a que são frequentemente submetidos em função de suas percepções diferenciadas. A retirada das situações de estresse, bem como a aceitação de momentos de relaxamento, aparecem como apelos. Nas narrativas é possível perceber que a imposição do contato físico, por exemplo, que se faz nos momentos de concentração de muitos estudantes, não costuma ser bem aceita por esses sujeitos. A análise acerca das autobiografias revela que o isolamento, ou a busca pela solidão, relaciona-se constantemente a certa proteção associada à percepção sensorial diferenciada por eles descrita. Apesar dessas evidências, não há registros de pesquisas que investigam o impacto das narrativas autobiográficas no contexto escolar. Mais que apontar a relevância já posta dessas obras, o interesse desta pesquisa está voltado ao possível impacto delas na escola. Constatamos que a escuta atenta de cada um é o principal instrumento que devemos ter para a compreensão das singularidades. A investigação baseada nos escritos autobiográficos dos autistas diz não somente desses sujeitos, revela muito mais do que podemos nós mesmos. Como produto desta investigação, paralelamente à dissertação, apresentamos um recurso audiovisual constituído de imagens cotidianas escolares de autistas, no qual trechos selecionados dos autorrelatos provocam um diálogo com registros de imagens de autistas na escola. O produto tem por finalidade divulgar a discussão aqui proposta - a importância da perspectiva do próprio sujeito sobre seu comportamento, os autorrelatos como essenciais para a compreensão do autismo.

Palavras-chave: Autismo. Autobiografia. Escola. Psicanálise. Singularidade.

ABSTRACT

SUCCO, Carolina. *By themselves: what do the autobiographies of the so-called autistic subjects reveal about their school experiences?* 2019. 109 f. Dissertação. Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Autism, so often thought of as enigmatic, admirable, immediately incomprehensible arouses curiosity, charming and agonies. In the midst of all this, the school environment has much difficulty in seeing this singularity and, in an increasing movement, it seems to be seeking clarification regarding that. The goal of this research is to characterize, through autobiographical papers, the relationship that subjects diagnosed with autism establish with the school. In addition, it aims to analyze the power of autobiographies written by autistic people, as possible collaborators for the improvement of school practices, and to quote the authors of these narratives, composed by their school experiences, in which they revealed common situations for most school environments. This is a qualitative study (CHIZZOTTI, 2000, 2006). Our field for the analysis was composed by seven autobiographies, written by the following authors: Camargo (2012); Grandin (1999, 2015); Higashida (2013); Kedar (2012); Tammet (2007); Williams (2012). We used the content analysis technique (FRANCO, 2018) which allowed us to choose categories that were not predefined, but were created upon the study of self-reports. We choose Psychoanalysis (BIALER, 2014, 2015; FURTADO, 2011, 2013, 2014; MALEVAL, 2009, 2015) to discuss this research, as we considered as its practice the listening of the subject and, as a result, a path that turns right back to the writings of autistic people. It is possible to say that the authors of the autobiographies point out the need of the school itself to understand the exhaustion to which they are frequently subjected due to their different perceptions. The withdrawal from stressful situations, as well as the acceptance of moments of relaxation, are portrayed as appeals. In the narratives, it is possible to see that the impose of physical contact, for example, that occurs in crowded moments with many students together and it is not usually well accepted by these subjects. The analysis of autobiographies reveals that isolation, or the search for loneliness, is constantly related to a certain protection associated with the differentiated sensory perception that they describe. Despite all of this evidence, there is no record of researches that investigate the impact of autobiographical narratives in the school environment. More than pointing out the relevance of these researches, the interest of this paper is focused on their possible impact at the school environment. We found that careful listening to every person is the main instrument that we must have to understand the singularities. The investigation based on autobiographical writings of autistic people contains information not only about these subjects, but it also reveals much more than we can know ourselves. As a product of this investigation, in addition to the dissertation, we also present an audiovisual resource made up of everyday school images of autistic children, in which the selected excerpts from the self-reports provoke a dialogue with the school records of autistic images. The purpose of the product is to spread out the discussion proposed here - the importance of the subject's own perspective on his behavior, self-reports as essential for understanding autism.

Keywords: Autism. Autobiography. School. Psychoanalysis. Singularity.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	O autismo e suas (in)definições	21
1.1	Os autores.....	27
1.1.1	Cristiano Camargo.....	30
1.1.2	Ido Kedar	31
1.1.3	Donna Williams.....	32
1.1.4	Daniel Tammet	33
1.1.5	Temple Grandin.....	35
1.1.6	Naoki Higashida	36
2	Autismo e Psicanálise	38
3	Percurso Metodológico.....	46
3.1	Revisão Bibliográfica	46
3.2	Abordagem Qualitativa.....	48
3.2.1.	Análise de Conteúdo.....	50
3.2.1.1.	Categorias	52
4	Análise dos dados.....	54
	Considerações Finais	102
	Referências	107

INTRODUÇÃO

O sujeito a que chamamos autista³ tem aparecido com muito destaque em diversos cenários. Nas produções cinematográficas, televisivas, na internet, no teatro, na imprensa, na literatura ou nas políticas públicas, naquilo que é produzido individual ou coletivamente – o cotidiano que percebe, inclui e expõe o autismo⁴ está em evidência. A escola se acha prevista, registrada, narrada, em cada uma dessas representações, de diversas maneiras. E, não raro, o cotidiano escolar é anunciado como um grande desafio na vida desses sujeitos. O autismo – tantas vezes enigmático, admirável, imediatamente incompreensível – desperta curiosidades, encantos e angústias. Em meio a tudo isso, o ambiente escolar apresenta muitas dificuldades diante dessa singularidade e em movimento crescente parece buscar esclarecimentos sobre ela.

É opção desta pesquisa colocar em evidência, através de autobiografias, os escritos dos autistas e assim reconhecer que são esses sujeitos, frequentemente identificados por seus diagnósticos, aqueles que podem nos ensinar sobre seus funcionamentos. Também, desse modo, apontamos que são as obras deles que norteiam nosso estudo e mostram-se vias privilegiadas para esclarecer questões tão comuns no cotidiano escolar. A respeito das definições do autismo e de como o diagnóstico se localiza em nossa proposição, a discussão segue ampliada no Capítulo 1, no qual também apresentamos cada um dos autores, fundamentais para esta investigação: Camargo (2012); Grandin (1999, 2015); Higashida (2013); Kedar (2012); Tammet (2007); Williams (2012).

Apontar para a singularidade é princípio desta pesquisa. É possível perceber na escola a dificuldade que os profissionais da educação encontram ao se deparar com os autistas. As tentativas de lidar com um modo de ser aparentemente inexplicável e incompreensível, fora de um padrão suposto, não costumam em maioria ser bem sucedidas e claramente provocam frustração em ambos – no sujeito percebido essencialmente como autista e no/na profissional que o toma, muitas vezes por falta de informação, por essa definição, e age de acordo com uma noção antecipada, já posta, de uso comum.

³ Quando aqui nos referimos aos “chamados autistas”, buscamos a evidência do que identificamos como uma repetição incorporada à rotina escolar: a referência ao “autista”, muitas vezes percebido antes por seu diagnóstico, e não ao “sujeito”, considerado em sua singularidade.

⁴ “Autismo” é um termo cunhado por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço que viveu entre 1857 e 1939. A palavra tem origem no termo “autoerotismo”, utilizada pela psicanálise (FURTADO, 2011). Esta questão, assim como a discussão diagnóstica, será tratada de maneira mais específica no Capítulo 1.

É possível notar no ambiente escolar que o sujeito diagnosticado como autista sofre, sistematicamente, um apagamento de sua singularidade. Os sintomas que em geral compõem esse modo de ser (relacionados frequentemente a questões de interação, comunicação e comportamentos repetitivos) terminam por definir e limitar o sujeito à medida que um entendimento prévio é posto como estereotipado, é compreendido como determinante.

Atuo como inspetora em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Minha função é de apoio aos estudantes e aos demais agentes da escola, uma função de permanente mediação, que acontece principalmente fora da sala de aula. Encontro sempre os sujeitos que muitos de nós denominamos “autistas” - identificação que tantas vezes sobrepomos ao próprio nome. Eles estão nas escolas cada vez mais presentes em número e reconhecidos enquanto estudantes que compõem o Atendimento Educacional Especializado⁵ (AEE). Mesmo diante do reconhecimento desses sujeitos pelas políticas públicas e do movimento inclusivo que se faz a partir delas, e também para além delas, parece ainda existir no dia-a-dia da escola alguma resistência no que diz respeito a perceber o sujeito por seu nome, suas características, capacidades, habilidades – por quem de fato é, além de rótulos.

Tantas vezes o tomamos por suas estereotípias, crises, dificuldades de interação. E no cotidiano agitado em que constantemente a escola se encontra, os contextos, as informações, o tempo da atenção e o da compreensão parecem não se fazer possíveis a tais sujeitos, diante de um ambiente tão diverso. Notamos que as particularidades que desarranjam ainda mais o cotidiano escolar terminam por se sobrepor à oportunidade de reconhecimento da identidade deles. Ao nosso ver, reconhecê-los principalmente por uma personalidade “autística” é simplesmente não reconhecê-los. As características peculiares tão evidentes, e mesmo os diagnósticos que antecedem a chegada do sujeito ao ambiente escolar (ou aqueles que surgem durante sua trajetória), acabam, por vezes, silenciando suas identidades.

Em uma das autobiografias pesquisadas, *O Cérebro Autista: Pensando Através do Espectro* (2015), Temple Grandin provoca uma reflexão: “Para mim, o autismo é secundário. [...] O autismo é parte do que sou, mas não deixo que ele me defina.” (GRANDIN, PANEK, 2015, p.188). A autora fala ao outro de si, sobre ser constituída também pelo autismo, mas

⁵ O decreto Nº 7.611/11 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, entre outras providências. Em diálogo com a nossa proposição, ressaltamos no artigo 1º, que trata do dever do Estado com a educação de pessoas público-alvo da educação especial, a diretriz que consta no inciso VI: adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

não resumida a ele. Tomamos então essa compreensão expandida - ou seja, uma compreensão que nos leva além do quadro e do padrão autístico - como aporte a uma investigação que se volta aos escritos que narram experiências escolares e ao reconhecimento da singularidade desses sujeitos, considerando-os como autistas sim, mas não os reduzindo a esse diagnóstico.

Enquanto educadores, ao supor um padrão autista e ao considerar o sujeito essencialmente a partir dessa definição, não estaríamos, por consequência de nossos atos, restringindo suas capacidades e reduzindo nossas práticas a uma adequação que sustenta essa imagem limitada e prevista? É possível perceber no cotidiano escolar que muitos desses sujeitos têm suas identidades, suas personalidades, seus gostos e potencialidades dissipadas, porque são primeiramente percebidos pela figura do autista. O autismo é marcado, portanto, nesse campo, como a própria identidade do sujeito, uma vez que, embora não o possa definir, está em permanente impressão no ponto de vista daqueles que não os autorizam enquanto “sujeitos”, mas somente enquanto “autistas”. Olhamos para eles antes por seus diagnósticos? Quando por suas próprias identidades? O que convoca esse chamamento autístico? O que limita essa definição?

A presente pesquisa nasceu da redução que o diagnóstico induz nesse lugar escolar, complexo e cheio de conflitos que, supomos, pretende abarcar com harmonia as mais diversas particularidades e necessidades, embora nem sempre seja capaz de fazê-lo. E para esse mesmo cotidiano, para a comunidade escolar, desejamos que este debate retorne, como produto de uma reflexão cara e necessária à construção de uma escola democrática, acolhedora e compreensiva, no que diz respeito às singularidades humanas. Esperamos, assim, colaborar para essa transformação e consideramos o entendimento de Grandin (2015) a nos orientar:

Não me interpretem mal. Não estou dizendo que o autismo é ótimo e todas as pessoas com autismo deveriam simplesmente se sentar e celebrar nossos pontos fortes. O que afirmo é que, se pudermos reconhecer, de modo realista e caso a caso, os pontos fortes de um indivíduo, podemos determinar melhor seu futuro (GRANDIN, PANEK, 2015, p.131)⁶.

Sem a pretensão de determinar qualquer futuro que seja, desejamos ao menos colaborar para um tempo atual, em que nossos comportamentos excludentes possam ser repensados. Sempre tive interesse especial pelo autismo e acompanhava, na minha função de

⁶ Os dois livros - *O Cérebro Autista: Pensando Através do Espectro* (2015) e *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista* (1999) - foram escritos por Temple Grandin em parceira com outros dois autores. Este com Margaret Scariano e aquele com Richard Panek. Embora nas citações e nas referências bibliográficas façamos referência à coautoria, ao longo do texto, muitas vezes, referimo-nos apenas à Grandin, considerando seu protagonismo em cada uma das obras e a discussão aqui apresentada.

inspetora escolar, com uma atenção especial, os estudantes diagnosticados como autistas que frequentavam a escola. A leitura das autobiografias terminou por esclarecer muitas questões que eu encontrava no dia-a-dia, exercendo minha atividade com as crianças. Foi lógica a maneira como o tema se instalou no meu cotidiano e de maneira muito apropriada esse estudo provocou uma tentativa de especialização no desempenho da minha função. Nessa perspectiva, o caminho da pesquisa se tornou fundamental. Em diálogo com essa realidade, Chizzotti (2000) comenta:

A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa (CHIZZOTTI, 2000, p.81).

Imersa nessa “partilha prática”, proporcionada pela escola, as demandas surgiram - da relação com os sujeitos autistas e da reflexão sobre eles, transformaram-se em questões de pesquisa e, tanto quanto me orientava cada vez mais pelos relatos escritos dos autores-autistas, colocava-me mais a escutar e observar esses sujeitos na escola.

Apesar de as autobiografias trazerem contextos preciosos, a escola ainda está voltada para estudos sobre autismo propostos por não autistas, enquanto os próprios autistas já há tanto tempo escrevem sobre si, como podemos constatar, por exemplo, nas literaturas precursoras de Grandin (1999, 2015); e Williams (2012). E contam sobre a infância, o diagnóstico, a vida em família, em comunidade, os fracassos, os sucessos, explicam didaticamente sobre seus comportamentos e... narram suas experiências escolares incluindo tudo isso. Eles se apresentam claramente, bem como suas dificuldades, e consideramos que a escola precisa estar atenta a ouvi-los. Daniel Tammet (2007) é um desses autores e no trecho abaixo narra algumas de suas sensações na escola:

Sentimentos de alta ansiedade eram comuns no horário da escola. Eu ficava nervoso quando um evento escolar do qual todos deveriam participar era anunciado em cima da hora, ou por mudanças nas rotinas normais da turma. A previsibilidade era importante para mim, uma forma de me sentir no controle de uma dada situação e de manter distante a sensação de ansiedade, ao menos temporariamente (TAMMET, 2007, p.64).

Como essa, muitas outras indicações estão contidas nos relatos e sabemos que, se ouvidas/lidas, podem contribuir para o bem-estar desses sujeitos na escola. Partimos do princípio que os sujeitos chamados autistas têm propriedade para falar de si mesmos. Assim,

esta pesquisa evidencia-os como autores fundamentais e questiona o que podem revelar esses escritos, de maneira que suas narrativas contribuam para as práticas da escola.

Ao buscar pesquisas que dialogassem com a nossa proposição, encontramos um artigo da psicanalista Marina Bialer (2015b) - *A inclusão escolar nas autobiografias de autistas*. Como especificaremos mais adiante, no Capítulo 3, a pesquisa de Bialer (2015b) é das poucas produções que relacionam os relatos dos autistas com a escola, a autora faz um recorte dos trechos escolares contidos nas autobiografias. Mesmo que se volte para esse tema, a pesquisadora, e psicanalista, não se dedica especificamente ao âmbito escolar. Entretanto, foi o texto de Bialer (2015b) que sinalizou a importância de nos atentarmos à possibilidade da Teoria Psicanalítica como via de diálogo com esta pesquisa.

Optamos então pela Psicanálise: Bialer (2014, 2015a, 2015b, 2015c); Elia (2004, 2014); Furtado (2011, 2013, 2014); Maleval (2009, 2015); Melo (2006, 2012); Miranda (2011); Quinet (2012), para dialogar, conforme explicitaremos no Capítulo 2. Admitimos a relevância desta área à medida que sua prática é a de escuta do sujeito e, em consequência disso, já possui iniciado um caminho que se volta para os escritos dos autistas. Além disso, encontramos nessa teoria semelhanças com as questões que se apresentam como fundamentais para esta pesquisa, como indica Furtado (2013): “Como seria possível pensar uma educação inclusiva para pessoas autistas se estabelecemos uma saber prévio e universal sobre elas, colocando-as sob uma mesma norma e apagando suas diferenças?” (p.180). São reflexões que nos impomos e que encontramos referências nas autobiografias.

Segundo Elia (2014): “[...] para a psicanálise o autismo é uma *posição* subjetiva [...]” (p.24). Interessa-nos uma aproximação dessa concepção, pois o entendimento do autismo a partir do apontamento para a singularidade é um princípio que compõe a investigação que aqui apresentamos. Em muitos casos, a palavra escrita transmite algo da posição do sujeito e se mostra uma via privilegiada de acesso às relações, ao público, a nós. Através dos autorrelatos compreendemos, do ponto de vista dos autores-autistas, o sentido dessa *posição*, que desencadeia tantas outras vias de impedimentos sociais.

É Naoki Higashida (2013), autor de *O que me faz pular*, que exemplifica, de certa maneira, o modo como essa dificuldade de comunicação se manifesta: “Não tenho problemas em ler livros em voz alta e cantar, mas, assim que tento falar com alguém, minha voz simplesmente desaparece. Claro que às vezes consigo articular umas poucas palavras, mas

elas podem acabar dizendo o completo oposto do que eu pretendia!” (2013, não paginado)⁷. A dificuldade de comunicação oral por parte de muitos autistas se revela como a principal motivação de escrita das autobiografias. No Capítulo 4, a partir da análise dos trechos selecionados com base na leitura dos livros, propomos um debate sobre os autistas que estão na escola, que se acham embaraçados em meio à comunicação e a tantas outras questões.

Além disso, a psicanálise dialoga de maneira específica sobre a constituição do sujeito. Segundo Elia (2014): “Nós, em psicanálise, operamos sobre um sujeito (e não sobre uma pessoa humana, ou um indivíduo, por exemplo)” (p.15). Esta concepção nos auxilia na compreensão da nossa significação diante dos sujeitos autistas. Ao apontarmos para a subjetividade como constitutiva do sujeito e para a relevância das particularidades desse processo, indicamos uma convergência para Educação e Psicanálise (FURTADO, LOPES, 2014):

Em termos teóricos e práticos, a psicanálise também se legitima, não só por sua história – composta por uma infinidade de estudos clínicos, relatos de casos, práticas institucionais, pesquisas etc.-, mas por ser uma prática que toma a relação do sujeito com a alteridade como um dos seus elementos primordiais (FURTADO, 2014, p.8).

É nesse caminho, de reconhecimento da alteridade do sujeito, que dialogamos com a psicanálise enquanto nos colocamos a ouvir/ler o que esses sujeitos têm a dizer/escrever sobre si mesmos, uma vez que eles estão dispostos a falar/registrar sobre si e nós consideramos que a escola está necessitada de ouvir/agir. Assim, verificamos modos de pensar e atuar que auxiliem na percepção e no entendimento dos agentes que compõem o cotidiano da escola.

Conforme apresentaremos no Capítulo 3, a natureza das questões propostas nessa pesquisa caracteriza uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2000, 2006) e, através de categorias definidas ao longo do estudo das autobiografias, apresenta análise de conteúdo (FRANCO, 2018) baseada nas experiências narradas pelos autistas. Esse referencial teórico-metodológico sustenta o caminho que aponta os objetivos desta investigação.

Apresentamos aqui o objetivo geral da pesquisa: caracterizar, através das obras autobiográficas, a relação que os sujeitos diagnosticados com autismo estabelecem com a escola. Os objetivos específicos dizem respeito a analisar a potência das autobiografias

⁷ A expressão “não paginado” aparece ao longo do texto em referência a dois livros digitais que, por esse formato, não apresentam paginação como nos livros impressos: *O que me faz pular* (HIGASHIDA, 2013) e *Ido in autismland: Climbing out of autism’s silent prison* (KEDAR, 2012).

escritas por autistas como possíveis colaboradoras para o aprimoramento das práticas escolares; e citar os trechos das autobiografias, compostos por experiências vividas na escola, de modo que estes possam revelar situações comuns à maioria dos contextos escolares. Além disso: produzir um vídeo constituído por imagens cotidianas escolares de sujeitos diagnosticados com autismo, de maneira que trechos de vivências escolares das autobiografias estabeleçam um diálogo com os registros audiovisuais.

Acerca da produção do vídeo, efeito desta pesquisa, propomos através dele divulgar a discussão aqui evidente - a importância da perspectiva do próprio sujeito sobre seu comportamento - de maneira que os autorrelatos sejam percebidos como essenciais para a compreensão dos autistas. Esse produto audiovisual - de título *Por que ouvir aqueles que não são autistas quando eles falam por si?* -, tem como público-alvo todos os agentes da escola e pode ser acessado na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*, pela busca de *Autismo e escola. O que revelam as autobiografias escritas por autistas* ou diretamente pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=agETXF2sllk>.

No ano de 2016, na escola em que trabalho, foi organizada a primeira edição do “Grupo de Estudos de Autobiografias Escritas por Autistas”, coordenado pela professora Cláudia Barreiros, do qual participei dando apoio e me formando com aquela valiosa experiência. O objetivo era a leitura e a discussão dos relatos dos autistas, publicados como livros, com formato autobiográfico. O livro discutido era anunciado previamente e, presencialmente, no grupo de estudos, passávamos então ao debate das narrativas dos sujeitos que colocam o autismo em primeiro plano, de maneira completamente contextualizada, expondo aos leitores suas dificuldades e habilidades.

O grupo era aberto a todos que desejassem participar. Nos primeiros encontros o público se restringia bastante à comunidade escolar, entretanto, com o passar do tempo, não só cresceu em número como variou o perfil daqueles e daquelas que o procuravam. Famílias chegavam para participar do debate, que contava até com a presença de algumas crianças. A cada encontro, alguém era convidado a conduzir a discussão de maneira que apresentasse o livro e expusesse trechos que guiassem a conversa.

Professores e professoras, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, palestrantes, autistas ou não, daquela instituição e de outras, orientavam a conversa enquanto o público, claramente atento às questões que se colocavam, conferia potência àquela troca, tão produtiva.

Para além dos relatos dos livros, estávamos a discutir o autismo com narrativas de autistas ali presentes, mas principalmente relatos daqueles que não autistas. Compreendemos e admiramos as experiências intensas ali reveladas.

O grupo encerrou as atividades de sua primeira edição alguns meses depois do início, principalmente porque a rotina da escola terminou por se perder em meio ao movimento de greve, provocado pelo descaso do governo com a educação pública, especialmente no estado do Rio de Janeiro. Entretanto, em cerca de cinco encontros, passamos por cinco livros, trechos de vídeos, músicas, pesquisas. Os debates significaram grandes oportunidades de aprendizado e exercício de empatia. O grupo, mais que de estudo, tornou-se um lugar de compartilhamento de vida prática.

Ao retomar as atividades, em 2019, o grupo deu continuidade à leitura das autobiografias, revisitou alguns livros já lidos e discutiu outros. As apresentações continuaram a provocar a discussão de experiências, entremeadas às narrativas escritas. O Grupo de Estudos permanece como espaço de trocas de conhecimento sobre o autismo, os autistas, as famílias, as escolas, espaço coletivo de reflexão, enfim. Além disso, tornou-se um evento previsto no projeto e no calendário do Grupo de Pesquisa GPFORMADI (Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas), dentro da linha Educação e Diferença.

Como inspetora e pesquisadora, atenta ao estudo das diferenças também no contexto escolar, desenvolvo um percurso de investigação que, a partir dos escritos autobiográficos, reconhece a diferença no autismo e não a redução. Características como modos de ser e possíveis de serem compreendidas, não apenas sintomas, que no ambiente escolar parecem ser percebidos em evidência a outras características do sujeito.

Esta pesquisa investiga o que narram e apontam os autistas que escrevem autobiografias e intenciona contribuir para as práticas que na escola se desenvolvem, partindo de um princípio: silenciemos o sujeito toda vez que colocamos à frente dele a figura do autista – padrões em detrimento de singularidades. Por que ouvir aqueles que não são autistas quando os próprios autistas falam/escrevem por si? A produção de narrativas de sujeitos diagnosticados com autismo está em constante crescimento, essa produção pode ressignificar demandas e problematizar estratégias atuais, ainda tão antigas. A questão é: de que maneira os autorrelatos dos autistas podem colaborar para as práticas escolares? O que as autobiografias

escritas por esses sujeitos revelam acerca de suas experiências escolares e como podem contribuir para a compreensão do comportamento deles?



1 - O AUTISMO E SUAS (IN)DEFINIÇÕES

Nesta seção, expomos um breve contexto do autismo, a partir da noção de Transtorno do Espectro Autista (TEA), passando pela origem do termo e alcançando o ponto de vista dos autores selecionados para esta investigação. Não é tarefa desta pesquisa apurar causas ou questionar bases diagnósticas do autismo, entretanto, uma breve discussão em torno da definição se faz relevante, sobretudo, porque este tema aparece em evidência nos relatos dos autores que destacamos – Camargo (2012); Grandin (1999, 2015); Higashida (2013); Kedar (2012); Tammet (2007); Williams (2012).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) encontra-se descrito no DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que categoriza os transtornos mentais e define critérios para diagnóstico – respaldado pela Associação Americana de Psiquiatria. Em sua última versão, de 2013, o DSM-5 define os seguintes critérios para o diagnóstico desse transtorno: déficits persistentes na comunicação social e interação social; padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesse e atividades.

O diagnóstico do autismo apoia-se, na atualidade, nessa concepção, em um tripé frequentemente citado e aproximado, por especialistas e familiares, à palavra “comprometimento”. Comunicação e interação “comprometidas”, associadas a maneiras que se repetem e são vistas como estereotipadas, atribuem ao sujeito o lugar de autista. A escola, muitas vezes, além de lidar com essa diagnose e suas implicações, após a chegada dessas indicações, antes sinaliza os comportamentos diferentemente acentuados e informa à família a necessidade de investigação de características percebidas como “autísticas”, geralmente baseadas na ideia do diagnóstico e nas comparações com outros sujeitos do contexto escolar.

A cada nova versão do DSM, nova variação na definição do autismo. É Grandin (2015) quem se refere a esse manual como “o desastroso sistema de perfil comportamental” e, alerta não somente para suas variações, mas também para o risco dos rótulos a partir das definições diagnósticas:

À diferença do diagnóstico de uma infecção de garganta, os critérios de detecção do autismo mudam a cada edição do DSM. Quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. Rogo-lhes: não permitam que uma criança ou um adulto sejam definidos por um rótulo do DSM (GRANDIN, PANEK, 2015, p.7).

Grandin (2015) se coloca contra as imprecisões da discussão e as seqüências de alterações diagnósticas. Não raro, diversos especialistas comparam a atual definição do TEA (nomenclatura própria do DSM-5) a um guarda-chuva, quando se referem às possibilidades de variação de comportamento dentro desse espectro, tão amplo. Isso porque os graus variam entre leve, moderado e severo, como progressões. Ainda, entre os níveis, aparecem inúmeras diferenças que muitas vezes dificultam o diagnóstico, mas que, ao mesmo tempo, nos provocam a seguinte percepção, inclusive do ponto de vista do diagnóstico: nenhum autista pode ser igual a outro. Ora, e por que seriam? Nenhum sujeito é como outro.

Furtado (2013) expõe questão semelhante quando coloca em destaque o discurso psicanalítico e aponta para a subjetividade enquanto constitutiva do sujeito:

O fato de, contemporaneamente, se entender o autismo como um transtorno do desenvolvimento – o que, para a maioria, tem suas determinações genéticas e biológicas – parece ser argumento suficiente para descartar qualquer possibilidade de diálogo com o discurso psicanalítico e justificar uma ação educacional especializada orientada por teorias cognitivo-comportamentais que comparam o funcionamento do psiquismo humano ao do computador. Observamos, nesse modo de compreensão, uma denegação da própria história do conceito, no fundo, da dimensão da subjetividade (FURTADO, 2013, p.66).

Interessa-nos a marcação da subjetividade, pois nesta pesquisa colocamos em relevo a singularidade de cada sujeito autista. Considerando isso, não utilizamos “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) como nomenclatura apropriada ao debate. O caminho aqui é o da investigação da constituição do sujeito e da compreensão do seu modo de ser e estar no mundo. Os autorrelatos, ao nosso ver, esclarecem isso.

Nesta pesquisa, consideramos que o agrupamento de narrativas autobiográficas se afirma como potente na discussão sobre os sujeitos autistas, porque essas exemplificam muitas situações com que frequentemente nos deparamos no contexto escolar. Assim, os sujeitos que se colocam a escrever suas histórias, acreditamos, podem contribuir significativamente para ampliarmos a compreensão sobre o autismo, sobre o autista que pretendemos sempre perceber caso a caso. Ainda segundo Grandin (2015):

Não quero dizer que não deveríamos usar rótulos. Claro que devemos. Sem o rótulo dado por Leo Kanner, o autismo poderia ter permanecido sem diagnóstico, sem tratamento, simplesmente ignorado. Os rótulos têm sido incrivelmente importantes e continuarão a sê-lo. São necessários para fins médicos, benefícios educativos, reembolsos de seguros, programas sociais etc., então, são necessários. Se você for um pesquisador do autismo, às vezes faz sentido comparar apenas indivíduos autistas com indivíduos de controle. Mas às vezes não é assim, porque o autismo não é um diagnóstico de “tamanho único”. Embora a Associação Americana de

Psiquiatria defina o autismo, o diagnóstico será sempre impreciso. Esta é a natureza do espectro (GRANDIN, PANEK, 2015, p.117).

A imprecisão das bases diagnósticas passa por imprecisões nosográficas, como as variações do DSM, que nos últimos anos tem ampliado sinais e sintomas, apontando para os transtornos de modo mais inespecífico, por exemplo. Não refutamos, no entanto, a via do diagnóstico, que reconhecemos, inclusive, como garantidora de direitos. Apenas afirmamos que não tomamos esse caminho como identificado com esta discussão.

É importante esclarecer a referência que fazemos aos sujeitos destacados nesta pesquisa como “autistas” e não nos referindo a eles enquanto “com autismo”. Os títulos de algumas autobiografias fundamentam essa opção, pois os próprios autores assim parecem preferir: “Autista com muito orgulho: a síndrome vista pelo lado de dentro” (Camargo, 2012); “Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista” (Williams, 2012); “Nascido em um dia azul: por dentro da mente de um autista extraordinário” (Tammet, 2007); “Uma menina estranha: autobiografia de uma autista” (Grandin, Scariano, 1999).

Além disso, concordamos com Furtado (2013) quando defende que expressões como, por exemplo, “pessoas com (ou portadoras de) autismo”: “exclui qualquer possibilidade de se poder pensar este fenômeno como um modo de estruturação subjetiva em que estes sujeitos possam falar sobre suas questões, independentemente de suas deficiências.” (p.24). O autismo definido como deficiência não se acha pautado nesta pesquisa.

Muitas vezes, a origem do “autismo” é relacionada exclusivamente à figura de Leo Kanner (1943), entretanto, é em Bleuler (1911), psiquiatra suíço, que localizamos a etimologia do conceito. Ele propõe o termo como sintoma fundamental da esquizofrenia, referente à perda de contato com a realidade. Os atos dos autistas testemunhariam a desvinculação do laço social (QUINET, 2006; MELO, 2012). Kanner (1943), décadas depois, amplia a característica de sintoma e expõe o autismo enquanto quadro independente da esquizofrenia, quando publica um artigo que toma o autismo como uma síndrome diferenciada que ocorreria na infância (FURTADO, 2013). O autismo, então, passa a ser compreendido independente da esquizofrenia:

Em 1943, Leo Kanner cunhou o termo Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, marcando profundamente a psiquiatria infantil da época por propor uma classificação relacionada especificamente às crianças, com uma fenomenologia própria e não retirada das descrições e classificações dos casos que envolviam adultos. O que contribuiu para diferenciar o autismo de outras psicoses graves na infância (MELO, 2012, p.2).

Os registros das vivências clínicas, por parte dos psicanalistas que se dedicam à discussão dessas experiências, apontam características comuns às crianças que se localizam em um quadro autístico:

Em geral, encontramos observações semelhantes em diferentes descrições clínicas, indicando uma série de características destas crianças que permanecem fora-das-normas. Para citar algumas: ausência de demanda ou de apelo ao Outro; anulação do Outro; distúrbios na fala nos quais evidenciam do que se protegem quando se recusam a entrar no exercício dessa função; reações devastadoras à presença invasiva e diante de tudo o que é inesperado; a inclinação para os rituais; dificuldades relativas às normas e aprendizagens habituais; dificuldades corporais específicas na coordenação dos movimentos corporais amplos e dos olhos; inversão dos pronomes pessoais. (MELO, 2012, p. 6)

Podemos afirmar que as descrições clínicas se assemelham às características dos autistas que observamos na escola, tanto dos sujeitos que se acham localizados dentro de um quadro “clássico”, aproximado ao autismo instituído por Kanner (1943), quanto daqueles que são apontados como “aspergers”.

Hans Asperger (1944), também a partir do termo de Bleuler (1911), apontou uma psicopatia autística em quadro semelhante ao que propõe Kanner (1943), sem que um trabalho apontasse qualquer cruzamento ou referência ao outro (MALEVAL, 2015). Sobre a Síndrome de Asperger, Tammet (2007) afirma:

Pessoas com síndrome de Asperger costumam ter boas habilidades linguísticas e levar vidas relativamente normais. Muitas possuem QIs acima da média e se destacam em áreas que envolvem pensamento lógico ou visual. Como outras formas de autismo, a síndrome de Asperger é um distúrbio que afeta muito mais homens do que mulheres (cerca de 80% dos autistas e 90% daqueles diagnosticados com Síndrome de Asperger são homens). A fixidez mental é uma característica definidora, assim como um forte impulso por analisar detalhes e identificar regras e padrões em sistemas. Habilidades especializadas envolvendo memória, números e matemática são comuns (TAMMET, 2007, p.17-18).

O autor descreve a síndrome de Asperger a partir de características que diferenciam a síndrome do quadro apresentado por Kanner. Asperger denominou o quadro de “psicopatia autística”, com as características de prejuízo na interação social e comportamentos limitados, todavia, não considerou que nestes casos houvesse um prejuízo precoce nas habilidades linguísticas, o que faz com que este quadro seja descrito, muitas vezes, como um autismo brando. As narrativas clínicas localizam muitas dificuldades de crianças diagnosticadas como autistas no campo da linguagem, destacando-se como elas se diferenciam das demais crianças pelos prejuízos no intercâmbio de palavras (MELO, 2012).

Lacan referiu-se ao autismo e destacou o peso das palavras para esses sujeitos:

Há aqueles para quem dizer algumas palavras não é tão fácil. Chama-se isso de *autismo*. É ir rápido demais. Não é de todo forçosamente isso. São simplesmente pessoas para as quais o peso das palavras é muito sério e que não estão facilmente dispostas a estar à vontade com essas palavras (LACAN, 1988, p. 45-6 *apud* RIBEIRO, 2001, p.7).

Nas narrativas de Grandin (1999) encontramos correspondência com a afirmação de Lacan (1988). A “menina estranha” que a autora apresenta nos escritos se descreve com bastante foco nos embaraços de sua fala:

Eu fui uma “menina estranha”. Só comecei a falar com três anos e meio de idade. Até então, gritos, assobios e murmúrios de boca fechada eram meus únicos meios de comunicação. Talvez fique mais fácil de entender se eu disser logo que me puseram o rótulo de autista (GRANDIN, 1999, p.17).

No mesmo livro, Grandin (1999) descreve o autismo como um distúrbio do desenvolvimento, uma deficiência. O que pode ser compreendido como “transtorno sensorial”, como veremos mais adiante, seria uma das principais características do autismo, segundo a autora. Grandin (1999), para além do foco nas questões sensoriais, indica que outros sintomas do autismo são: “esquivar-se ao toque alheio, ausência de fala com significado, comportamentos repetitivos, acessos de raiva, sensibilidade a barulhos altos ou incomuns e falta de contato emocional com as outras pessoas.” (p.19).

O “afastamento da realidade” estaria a essa diferença sensorial relacionado. Para Grandin (1999): “O autismo é uma anomalia da infância que isola a criança de relações interpessoais. Ela deixa de explorar o mundo à sua volta, permanecendo em vez disso em seu universo interior.” (p.18). O autismo nos mostra, do ponto de vista desses sujeitos, a possibilidade de trânsito entre um “universo” e outro. O “universo interior”, citado por ela, traduzir-se-ia naquele “afastamento da realidade”.

Para Bleuler, o autismo seria um sintoma fundamental da esquizofrenia, isto é, significa perda de contato com a realidade, uma retirada da libido do mundo externo, à semelhança do que formulou Freud (1914). Neste caso o autismo de Bleuler é um termo forjado a partir do conceito de auto-erotismo - sem eros - e sua relação com a esquizofrenia (MELO, 2006, p.1).

O conceito de libido é aqui entendido como “investimento”. O que significaria então desinvestimento na realidade externa, ou a perda de investimentos nessa realidade, que traz como consequência o isolamento. Furtado (2013), com base nos estudos iniciais de Kanner (1943), indica o isolamento profundo e a resistência a mudanças como as principais características do autismo, apontado enquanto síndrome em 1943.

O isolamento aparece descrito também por Tammet (2007), quando aponta as dificuldades com interação e comunicação:

O autismo, incluindo a síndrome de Asperger, é definido pela presença de distúrbios que afetam a interação social, a comunicação e a imaginação (problemas com pensamento abstrato ou flexível e empatia, por exemplo). O diagnóstico não é fácil e não pode ser obtido por um exame de sangue ou tomografia cerebral. Os médicos precisam observar o comportamento e estudar o histórico de desenvolvimento do indivíduo desde a infância (TAMMET, 2007, p.17).

Williams (2012) opta por uma via menos diagnóstica, mais ampliada e poética, para afirmar a diferença do autista em um cenário onde as complicações da afetividade se revelam enquanto características principais:

Os autistas não são nem loucos, nem idiotas, nem anjos, nem outros seres vindos do além. São seres humanos secretamente presos a uma afetividade mutilada. Seria um erro pensar que os autistas não sentem nada. De uma maneira semelhante, os deficientes motores podem se mover, porém as mensagens do seu cérebro é que são defeituosas, provocando na maioria das vezes movimentos inadequados (WILLIAMS, 2012, p.319-20).

É possível refletir, diante dessa fala e do nosso cotidiano, sobre o quanto reduzimos os sujeitos a um diagnóstico, a uma identidade tipicamente autista, assim comprometendo suas trajetórias e anulando a singularidade a que eles têm direito. Assumimos a compreensão de Grandin (1999), quando aponta para a necessária observação de cada um:

Primeiro, como acontece com qualquer criança, não existem duas crianças autistas que sejam idênticas. O que dá certo no caso de uma pode não funcionar com outra. É verdade que existem princípios específicos do aprendizado que se aplicam a todos os empreendimentos humanos. A meta é observar e encontrar o padrão específico de reação que cada criança exibe, e tomar isso como o ponto de partida (GRANDIN, 1999, p.142).

As autobiografias dos sujeitos diagnosticados com autismo também podem nos servir como ponto de partida e contribuir para o debate sobre essa marginalidade, além da possível saída dela a partir das reflexões que podem surgir diante das orientações dos próprios sujeitos. A teoria psicanalítica, que apresentaremos com particularidade mais adiante, confere à pesquisa base para a análise desses relatos e a prática da escuta atenta àquilo que revelam os sujeitos-autores sobre suas trajetórias escolares. A escuta da escrita dos autistas nos auxilia na compreensão da constituição deles diante de nós, os outros deles, e pode, desse modo, colaborar para o aprimoramento das práticas na escola.

1.1 Os autores

Nesta seção, apresentamos cada um dos autores que guiam a nossa investigação, bem como os livros autobiográficos escritos por eles, material que nos orienta no desenvolvimento da nossa análise.

Quando eu manifestava interesse relacionado com a atividade das crianças da classe, davam-me os modelos daquilo que elas faziam. Isto me perturbava. Eu queria muito desenhar, mas repudiava ter que montar coisas que pudessem evocar personagens ou seres vivos. Passava meu tempo a construir uma porção de miniaturas malfeitas, de total incompreensão, seres disformes, todo um trabalho que pareceria sem nenhum sentido se alguém se abaixasse para vê-lo. Colava meu rosto perto do chão, ao nível de minha obra, menos para contemplá-lo do que para vigiar o que havia no seu interior, como um gato à espreita diante de um buraco de ratos (WILLIAMS, 2012, p.55).

É com base em narrativas como esta, do livro *Meu mundo misterioso - testemunho excepcional de uma jovem autista* (2012), escrito por Donna Williams, que desenvolvemos uma investigação a qual evidencia os trechos compostos por experiências escolares.

Acreditamos que é possível legitimar o discurso desses sujeitos provando a influência assertiva do mesmo no processo de reconhecimento deles no contexto escolar. Supomos que, ao considerá-los como autores fundamentais e ao discutir com eles, conferimos destaque a conceitos já validados em sua origem, uma vez que as narrativas são compostas por relatos verídicos e cotidianos. São registros motivados pela necessidade de orientar sobre um comportamento muitas vezes mal interpretado pelos “neurotípicos” (ou “neurologicamente típicos”).

Os trechos das autobiografias que narram experiências escolares estão no centro desta discussão, ao lado de um diálogo em referência à psicanálise, com o objetivo de auxiliar na investigação que propomos. Para tanto, consideramos um conjunto de textos de caráter autobiográfico, escritos por sujeitos diagnosticados com autismo e que se reconhecem como autistas. Segundo a psicanalista Bialer (2015b): “A leitura do material autobiográfico, tanto de autistas quanto de pais de autistas, evidencia que TODOS os métodos de abordagem do autismo poderiam se beneficiar com os ensinamentos dessas leituras.” (p.486). Concordamos com a autora sobre os benefícios da leitura das obras. Especificamente, apontamos para uma abordagem escolar e, assim, tomamos os autorrelatos como guias.

A análise dos livros escritos pelos sujeitos diagnosticados com autismo coloca em evidência os discursos mais reais e fiéis aos seus modos de ser e pode esclarecer as questões

que tanto impedem o desenvolvimento e o reconhecimento desses sujeitos no ambiente escolar. Sobre a importância da narrativa autobiográfica, Chizzotti (2006) pontua:

A autobiografia dá ao autor uma grande autoridade na eleição dos fatos relevantes, seja de autocomplacência com erros ou ocultamentos e distorções explícitas de situações indesejadas e, por isso, contestada por alguns autores como fonte fidedigna para a pesquisa e a investigação. Porém, deve considerar que a subjetividade do autor é uma referência importante para identificar as preferências ideológicas, as concepções e práticas de um grupo social do qual o autor pode ser um representante típico (CHIZZOTTI, 2006, p.103).

Não buscamos aqui qualquer “representante típico” de um grupo de autistas, nossa tarefa aponta para a singularidade e não para a generalização. No entanto, a “subjetividade” exposta nos autorrelatos e a “eleição dos fatos relevantes”, como discute Chizzotti (2006), interessam-nos como referência para a reflexão sobre a vida prática escolar de outros sujeitos, também diagnosticados com autismo.

Apresentamos um conjunto de sete obras, escritas por seis autores/autoras diferentes. Dois dos livros são escritos por uma mesma autora – Temple Grandin (1999, 2015) -, esta escolha se faz mediante sua relevância no cenário atual de discussão sobre o autismo. Os diferentes formatos das duas obras eleitas, que apresentam um intervalo significativo de tempo entre as publicações, enveredam-se por caminhos diferentes, os quais verificaremos ao longo da discussão.

É interessante notar que Temple Grandin (1999, 2015) escreve seus livros “em conjunto” com outros autores. Curioso é perceber que a autora com frequência é exposta na mídia como uma autista muito popular. Suas habilidades de comunicação e de produção científica, que incluem estudos sobre o autismo, são permanentemente reconhecidas. Ainda assim, a maioria de seus livros não são escritos somente por ela, ao contrário das outras publicações aqui analisadas. Com isso, Maleval (2015) dialoga: “[...] não é raro que os escritos dos autistas sejam redigidos “a duas vozes”, o autor se apoiando em uma pessoa de seu meio para conseguir conduzir bem seu trabalho de escrita.” (p.14). Grandin (1999, 2015), apesar de todas as suas habilidades, apoia-se em um outro para se fazer compreensível. Esta questão se faz presente em seu livro:

Quando Richard e eu começamos a colaborar para este livro, vimos que trabalhávamos bem em conjunto. Mas ao desenvolver a ideia dos cérebros ligados em distintas formas de pensar, entendemos por que trabalhávamos bem juntos. Richard é um pensador por padrões e por palavras, e eu, uma pensadora por imagens. Como percebemos que complementamos os pontos fortes um do outro, temos conseguido explorá-los muito mais do que se tivéssemos feito de outro jeito.

Sempre digo a Richard: ‘Você é o cara da estrutura’ — sua capacidade de organizar os conceitos no livro compensa minha debilidade nessa área. [...] Com o tempo melhorei na estrutura, mas sei que nunca serei igual a Richard. Quando ele me diz que um conceito que estivemos trabalhando pertence ao capítulo 6, eu digo: “Ok.” (GRANDIN, PANEK, 2015, p.206).

Os autores foram selecionados também em função de suas diferentes nacionalidades, característica que nos pareceu à pesquisa conferir um panorama cultural capaz de transmitir pluralidade. Temos, em exceção, uma obra em inglês, pois, ao considerarmos o valor de seu conteúdo e a clareza expressa no texto, optamos por mantê-la no conjunto. Ao mesmo tempo não inserimos outras por acreditarmos nesse conjunto como suficiente para o alcance dos objetivos da pesquisa.

No princípio desta estruturação, presumimos que poderíamos não nos utilizar de todos os livros reunidos e verificados inicialmente, em função do copioso volume, atentas inclusive ao tempo limite de produção desta pesquisa. Entretanto, a pertinência das informações contidas nos autorrelatos, junto ao filtro articulado através da metodologia, fez com que as obras apontadas inicialmente fossem mantidas e exploradas de maneira que seus principais temas emergissem e se tornassem passíveis de seleção.

As finalidades dos textos autobiográficos são diversas, mas podemos compreendê-las como parte de um conjunto que visa esclarecer sobre modos diferentes de ser, de compreender, de agir e corresponder. Nas autobiografias encontramos tanto justificativas diretas para a produção e publicação dos textos quanto afirmações que podemos relacionar diretamente, por exemplo, à defesa de Maleval (2015) sobre os escritos: “possuem características comuns: todos esses sujeitos escrevem para se fazerem reconhecer como seres inteligentes e para demandar uma melhor consideração de sua diferença.” (p.14). Sobre essa discussão encontramos correspondência nas narrativas de Tammet (2007) e Camargo (2012):

Ao escrever sobre minhas próprias experiências de crescer dentro do espectro autístico, espero poder ajudar outros jovens vivendo com autismo de alto nível funcional, como meu irmão Steven, a se sentirem menos isolados e terem confiança no conhecimento de que é possível, em última análise, levar uma vida feliz e produtiva. Sou a prova viva disto (TAMMET, 2007, p.22).

Aspergers têm um tipo diferente de inteligência, difícil para os neurotípicos entenderem. [...] Os portadores da Síndrome de Aspergers são também portadores de uma nova escola de pensamento, de um novo tipo de raciocínio, muito mais sofisticados que o usado no comum do dia a dia dos neurotípicos. [...] O pensamento neurotípico também pode ser muito complexo e sofisticado, mas são tipos diferentes de inteligências, não necessariamente superiores ou inferiores, apenas diferentes (CAMARGO, 2012, não paginado).

Segundo a afirmação de Tammet (2007), “é possível, em última análise, levar uma vida feliz e produtiva”. Esta pesquisa visa colaborar para a reflexão sobre as práticas escolares que incluem sujeitos diagnosticados como autistas, de maneira que a impressão sobre o contexto do autismo seja considerado em “primeira análise”, e não tão “última” assim. Para tanto, apresentamos os livros que servirão à nossa verificação e uma breve apresentação dos autores. As autobiografias seguem citadas por seus títulos, autores, ano da edição utilizada na pesquisa e país de origem dos autores, respectivamente:

Autista com muito orgulho: a síndrome vista pelo lado de dentro!, Cristiano Camargo, 2012, Brasil; *Ido in autismland: Climbing out of autism’s silent prison*⁸, Ido Kedar, 2012, EUA; *Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista*, Donna Williams, 2012, Austrália; *Nascido em um dia azul: por dentro da mente de um autista extraordinário*, Daniel Tammet, 2007, Reino Unido; *O Cérebro autista: Pensando através do espectro*, Temple Grandin, Richard Panek, 2015, EUA; *O que me faz pular*, Naoki Higashida, 2013, Japão; *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*, Temple Grandin, Margaret Scariano, 1999, EUA.

1.1.1 Cristiano Camargo

Aspergers se expressam pelas entrelinhas, quando escrevem. Tudo é metafórico, simbólico. Por trás das palavras há outras palavras e intenções e manobras de raciocínio estratégicas, significados misteriosos, que só quem domina uma lógica dedutiva esperta, ágil e sofisticada consegue captar e entender (CAMARGO, 2012, não paginado).

Dos seis autores escolhidos para esta pesquisa, Cristiano Camargo é o único brasileiro. Essa escolha se deu pelo alcance de seu livro, comercialmente acessível, ao contrário de outras produções brasileiras publicadas de maneira independente. O livro *Autista, com muito orgulho - A síndrome vista pelo lado de dentro!* (2012) é descrito por ele como uma “viagem ao mundo da Mente Asperger”.

Cristiano nasceu em 1963 e foi diagnosticado como Asperger aos 41 anos. Apesar de apresentar características do autismo desde os três anos de idade, seus sintomas foram atribuídos a um dano cerebral com origem em seu parto. Após seu pai identificar suas características em um livro que tinha como personagem principal um “portador da síndrome de asperger” (não paginado) e encaminhar seu filho a um especialista, recebeu a confirmação. Cristiano identifica-se como escritor, editor, palestrante e ativista pelos direitos dos autistas. Tem mais de dez livros publicados e considera como o início de sua carreira literária a autoria

⁸ Em português: Ido na terra do autismo – Rompendo a prisão silenciosa do autismo (tradução nossa).

do conto “O inesperado salvador”, com o qual ganhou seu primeiro prêmio literário, aos doze anos.

Em sua autobiografia encontramos trechos de contos, romances, livros infantis e poesias, apontadas como registros ficcionais, apesar de autobiográficos - como ele mesmo define. São narrativas associadas ao seu “Mundo interior de fantasia”, termo frequente em seu texto. “A chave toda está na análise do Mundo Interior de Fantasia do Asperger. É a partir daí que se formam tanto o raciocínio quanto o comportamento do Aspie.” (não paginado). É esse caminho que o autor segue para descrever o próprio comportamento.

Cristiano Camargo, muitas vezes, no lugar de escrever em primeira pessoa, atribui as análises de suas características de maneira mais ampla, é quando se refere a “o asperger” ou o “aspie”, como podemos ver neste exemplo: “O que é inaceitável é a condescendência das pessoas, tratando o aspie adulto como se fosse criança, ou um incapaz, muitas vezes com medo de que ele se magoe ou se sinta rejeitado.” (não paginado). Apesar dessa generalização, no início do livro indica que cada caso é um caso específico, quando afirma que poucas características são universais no comportamento dos sujeitos com esse diagnóstico.

Suas experiências escolares narram como se sentia “à margem” de seus colegas e orientam como professores podem se relacionar com os “alunos Aspergers”. “Creio que são necessários professores com tolerância e respeito à criatividade, com paciência para investigar se a nova maneira do aluno Asperger calcular irá chegar ao resultado correto. E, se chegar, deixá-lo fazer do jeito de que gosta...” (não paginado). É em uma lógica de flexibilidade, empatia e autorreferência que Cristiano Camargo tenta conduzir as questões propostas no livro.

1.1.2 Ido Kedar

Qualquer um pode imaginar ficar em silêncio por um dia ou dois. Você consegue imaginar o silêncio por toda a sua vida? Este silêncio inclui escrita, gestos e comunicação não verbal, por isso é um silêncio total. É com isso que uma pessoa autista não verbal lida, para sempre (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa).

Ido Kedar é um autista americano de 22 anos, que publicou em 2012 um livro com características de diário, escrito dos 12 aos 15 anos. *Ido in Autismland – Climbing out of autism’s silent prison* (Ido na terra do autismo – Rompendo a prisão silenciosa do autismo) é uma autobiografia escrita entre os anos de 2008 e 2012 e não publicada em português. Ele deseja que seus escritos ajudem outras pessoas autistas a encontrarem uma saída do silêncio.

O autor usa a prancha de alfabeto ou um computador que converte o que digita em voz, tanto para se comunicar no dia-a-dia quanto para escrever seus registros. Com Ido Kedar

temos um panorama de muitas questões sobre o autismo. Em seu livro são discutidos temas como impulsividade, contato visual e dificuldades relacionadas ao seu funcionamento motor. Ele enfatiza, por exemplo, uma falta de correspondência entre o que pensa ou pretende fazer e aquilo que seu corpo é capaz de executar, como uma falta de conexão entre corpo e mente.

Em sua narrativa, dedica longos trechos às experiências escolares, organizando-as por fases e fazendo comparações entre as escolas e os profissionais pelos quais passou. Além de escrever uma carta aos seus professores, Ido Kedar indica atitudes condenáveis no modo como os professores tratam as crianças e adolescentes autistas, como quando falam excessivamente devagar ou com um tom específico: “Se eu pudesse educar os especialistas, o que primeiro eu recomendaria seria falar normalmente com crianças autistas.” (não paginado, tradução nossa).

Além disso, comenta sobre atividades infantis que lhe foram propostas quando já eram completamente inapropriadas. “Eu ensinaria às crianças autistas conteúdos que as fizessem aprender as mesmas coisas que as crianças normais. Você não pode imaginar como é chato ser perturbado repetidas vezes com tarefas infantis que você conhece, mas não consegue mostrar com seu corpo.” (não paginado, tradução nossa). O mecanismo de abertura da “porta” da prisão a que Ido se refere no livro nos interessa tanto pela via da reflexão sobre o próprio comportamento quanto pelas suas orientações sobre nossas atitudes enquanto pesquisadores e educadores.

1.1.3 Donna Williams

“Eu tinha certeza de que possuía emoções, sensações e sentimentos, mas era incapaz de dar o salto necessário para entrar em comunicação com os outros.” (WILLIAMS, 2012, p.92).

Donna Williams parece ter dado à sua escrita não somente a função de comunicação com o outro, mas também consigo mesma, pois, mais do que narrativas sobre suas experiências desde a infância até a idade adulta, seus escritos revelam de maneira detalhada a reflexão e a compreensão sobre o próprio comportamento, como se expusesse para os leitores um diálogo íntimo e doloroso com sua própria história. São palavras que expõem sua fragilidade e humanidade em diferentes circunstâncias e na relação, ou na tentativa de relação, com diversas pessoas, ao longo de toda a vida.

A autora, que nasceu na Austrália em 1963, escreveu quatro livros, todos autobiográficos, e destes escolhemos para esta pesquisa sua primeira publicação, a única traduzida para português: *Meu mundo misterioso – Testemunho excepcional de uma jovem*

autista (2012). Seu primeiro livro foi publicado em 1992, já na fase adulta, pouco depois da confirmação de seu diagnóstico de autismo.

A autora faleceu de câncer em 2017, aos 54 anos. Além de escritora, foi também cantora, compositora, roteirista, pintora, escultora. Como outros autores-autistas, divulgou seu conhecimento sobre autismo e colaborou para documentários sobre sua vida. Até pouco antes de morrer manteve em atividade um canal de vídeo na internet onde, tal como nos livros, falava de si. Donna Williams é, como Temple Grandin, precursora de autorrelatos e publicações autobiográficas que discutem o autismo.

Interessante e presente em toda a narrativa da autora é um mecanismo de representação que cria como ferramenta de sobrevivência: dois capítulos de sua obra são dedicados a personagens idealizados ainda em sua infância e estes figuram ao longo de toda a narrativa, em alternância nas experiências narradas. Segundo ela, os personagens Carol e Willie lhe permitiam “entrar em relações com o mundo exterior”. Willie aparece primeiro como uma companhia, depois descrito como uma “encarnação exterior”, que reagia agressivamente ao mínimo sinal de contrariedade; e Carol é quem possibilita a Donna Williams aprender a se comunicar, conforme descreve em seus relatos.

As experiências escolares estão presentes em muitos trechos do livro e, como encontramos em autobiografias de outros autores, a um professor específico é conferido lugar especial. No capítulo “Um professor hippie para uma garota insuportável”, a autora descreve “o ano escolar mais difícil”, e nele traz a figura do Sr. Reynolds, este aparece como alguém que “não tinha ideias preconcebidas sobre as capacidades de cada um”.

Não somente esse ano escolar é percebido por ela como difícil, mas toda a vida, as relações, as tentativas de se perceber em um mundo em que ela afirma amar mais os objetos que as pessoas. A narrativa de suas experiências escolares e a descrição de seu comportamento nos importam enquanto discussão e nos afetam, é com base nisso que esta pesquisa se volta para Donna Williams e sua dura relação com “o mundo”.

1.1.4 Daniel Tammet

Devido ao meu autismo, às vezes pode ser difícil para mim entender como as outras pessoas pensariam ou se sentiriam em qualquer situação hipotética. Por isto, meus valores morais se baseiam em ideias que sejam lógicas, que façam sentido para mim e nas quais eu tenha refletido profundamente, mais do que na capacidade de “sentir o que os outros sentem” (TAMMET, 2007, p.189).

Pi é o número mais popular da matemática e foi através dele que Daniel Tammet ficou reconhecido internacionalmente, quando decorou e recitou em público durante cinco horas

22.514 dígitos desse número, que tem decimais infinitas. Daniel Tammet possui uma memória extraordinária e foi capaz de quebrar o recorde britânico e europeu em 2004, nesse feito histórico que descreve como uma “maratona”.

Ele nasceu na Inglaterra em 1979, é autor de quatro livros, palestra em diversos lugares sobre sua experiência com a matemática, teve sua vida registrada no documentário *Brainman*⁹ (2005) e exposta em programas de grande audiência na televisão. É visto como um gênio da matemática e apresenta notável facilidade para aprender línguas, tendo inclusive inventado uma própria. Daniel Tammet causa com isso fascinação em cientistas e se torna com frequência sujeito de pesquisas.

Nascido em um dia azul – Por dentro da mente de um autista extraordinário (2007) é seu livro escolhido para esta pesquisa, o único traduzido para português. O título é esclarecido no primeiro capítulo – as quartas-feiras para ele são sempre azuis, assim como na data de seu aniversário percebe os números como formas regulares e redondas, que em sua lógica se apresentam de tal maneira por serem números primos. Como descreve no livro, seu funcionamento sinestésico relaciona números e letras a cores, texturas, formas e movimentos. Assim, segundo a experiência que chama de “visual” e “emocional” dos números, caracteriza o “cinco”, por exemplo, como “uma trovoadas ou som de ondas batendo nas rochas”.

Daniel Tammet afirma que os números são sua primeira língua e a descrição de seus padrões parecem realmente se assemelhar a uma estrutura linguística. Ele explica também a sensação de conforto que sente quando em situações de tensão se coloca a fazer contagens mentais com a finalidade de se tranquilizar, a partir de padrões. Os números representam para ele companhia, indicadores de caminhos e proporcionam uma maneira de entender as outras pessoas. Entretanto, podem também significar situações desconfortáveis, como conta que sempre ao multiplicar por “11” sente como se os dígitos desabassem sobre sua cabeça.

Ainda no primeiro capítulo, após citar sua íntima relação com o pensamento matemático, evidência que perpassa toda a narrativa, Daniel Tammet anuncia que tem Síndrome de Asperger, diagnosticada aos 25 anos. Ele a descreve como “uma forma de autismo relativamente branda de alto nível funcional”, mas antes identifica-se como alguém que tem “um distúrbio raro conhecido como síndrome de savant”, afirmando que também se encontra no espectro autístico. Daniel Tammet se refere ao autismo como “definido pela presença de distúrbios que afetam a interação social, a comunicação e a imaginação”.

⁹ Dirigido por Martin Weitz.

A ordem e a rotina são descritas repetidas vezes como necessárias em sua vida. As regras e a exatidão fazem parte de seu cotidiano como características estruturantes de sua identidade, tais como os números. É possível ler nos agradecimentos do livro um “professor favorito” citado, mais adiante encontramos um capítulo inteiro dedicado aos seus “Tempos de escola”. “Escrever sobre a minha vida me deu a oportunidade de obter um panorama de quão longe cheguei e traçar a curva de minha jornada até o presente.” (2007, p.22). É por essa ótica que olhamos para Daniel Tammet.

1.1.5 Temple Grandin

Fico preocupada quando crianças de 10 anos vêm até mim e só querem falar sobre “a minha síndrome de Asperger” ou “o meu autismo”. Preferia ouvir sobre “meu projeto de ciências” ou “meu livro de história” ou “o que quero ser quando crescer”. Quero conhecer seus interesses, seus pontos fortes, suas esperanças. Quero que elas tenham as mesmas vantagens e oportunidades educacionais e no mercado de trabalho que eu tive (GRANDIN, PANEK, 2015, p.187).

Temple Grandin afirma que sua primeira identidade é a de “especialista em gado - professora, consultora e cientista” (GRANDIN, PANEK, 2015, p.188). Sua competência na área de comportamento animal é reconhecida internacionalmente. PhD em zootecnia, a autora revolucionou os projetos de engenharia para manejo de gado. Essa atividade só se tornou possível a partir de suas experiências sensoriais, descritas nas narrativas como caracteristicamente autísticas. Ela é também a pessoa que podemos reconhecer como a autista mais popular em todo o mundo.

Para esta pesquisa foram escolhidos dois de seus inúmeros livros *O Cérebro autista: Pensando através do espectro* (2015) e *Uma menina estranha – Autobiografia de uma autista* (1999): pelo caráter científico e pela predominância das narrativas de tempos escolares, respectivamente. Temple Grandin é americana e tem 72 anos, desenvolveu ao longo do tempo, em função de suas atividades de pesquisadora e experiência como pesquisada, na condição de autista, um imenso acervo de pesquisas sobre autismo, este que expõe em detalhes no livro *O Cérebro Autista – Pensando Através do Espectro* (2015), escrito com o jornalista Richard Panek.

Em *Uma menina estranha* (1999), escrito com Margaret Scariano, podemos conhecer as narrativas sobre o Sr. Carlock, que escreve o prefácio do livro, e a quem Temple se refere como “minha salvação”. É a partir dos conselhos desse professor que Temple Grandin dá

início ao projeto de sua famosa “máquina do abraço” – já ilustrada inclusive no filme de ficção baseado em sua vida - *Temple Grandin*¹⁰ (2010).

Temple se descreve como uma pensadora “fotorrealista”, e seu “pensamento visual” é tema onipresente em suas narrativas. Nos primeiros livros defendia que essa era uma competência comum em autistas, no entanto, em livros seguintes ela tenta retificar a informação, indicando outros “tipos” de pensamento. No final do *Cérebro Autista – Pensando Através do Espectro* (2015) é possível encontrar uma tabela com três listas de sugestões de profissões: para quem pensa por imagens, para quem pensa por palavras/fatos, para quem pensa por padrões. Temple Grandin concluiu, após tantos anos de dedicação aos estudos sobre autismo, que esses são caminhos possíveis para se pensar um “cérebro autista” – termo defendido por ela a partir de “uma nova forma de pensar o autismo”, não mais na “mente”, e sim no “cérebro”.

Referência para muitos autistas, a autora é citada em outras autobiografias, assim como cita diversos autistas em seus relatos. Nos livros ou em palestras, frequentemente, associa o diagnóstico de autismo a características de genialidade, como quando por exemplo afirma¹¹ que existe no Vale do Silício uma concentração de autistas não diagnosticados, apesar de evidentemente especialistas nas áreas de tecnologia, em função de suas características “autísticas”. A nós não nos importa discutir Temple Grandin enquanto autista genial, contudo não restam dúvidas sobre sua contribuição para o conhecimento e a difusão do funcionamento do cérebro, ou da mente, de tantos autistas.

1.1.6 Naoki Higashida

Minha grande esperança é poder ajudar um pouco explicando do meu jeito o que acontece na mente das pessoas nessa condição. Também espero que, através da leitura deste livro, você possa se tornar um amigo melhor para alguém com autismo (HIGASHIDA, 2013, prefácio, não paginado).

Nascido em 1992, Naoki Higashida é um autor japonês, diagnosticado com autismo aos cinco anos, autor de vários livros, ficcionais e não, e faz uso da prancha de alfabeto para se comunicar. Escreveu aos 13 anos o livro *O que me faz pular* (2013) e nele atribui à professora e à mãe a possibilidade dessa escrita, através da prancha. Seu livro é composto por 58 perguntas e respostas, além de textos de ficção, que indicam um sentido autobiográfico. Uma das perguntas responde ao título do livro – “Por que você pula?”. Naoki Higashida responde que quando pula é como se seus sentimentos “rumassem em direção ao céu”, assim

¹⁰ Dirigido por Mick Jackson.

¹¹ Informação contida no vídeo disponível no link: https://youtu.be/6J-_AOEOT0c

se liberta das cordas que lhe prendem. Entretanto, não nos oferece somente essa ideia abstrata, complementa dizendo que ao pular sente melhor as partes de seu corpo.

O texto apresenta muitas vezes um caráter de súplica, como quando traz explicações sobre episódios em que o autor narra não conseguir dizer exatamente aquilo que deseja, respondendo muitas vezes o contrário: “Por favor, não suponham que cada palavra que dizemos é aquilo que pretendíamos” (não paginado). Ou quando responde sobre seu esforço: “Por favor, não ria de nós, mesmo que nosso desempenho não chegue nem perto do ideal.” (não paginado).

Inúmeras respostas são escritas como se esclarecessem o comportamento de um grupo, com generalizações como “pessoas como autismo”, indicando o reconhecimento do autor enquanto parte de um coletivo. A narrativa não se mostra tão densa e elaborada quanto as outras escolhidas para esta pesquisa, o que talvez possamos associar a pouca idade de Naoki Higashida à época. Apesar disso, hoje adulto, é vencedor de prêmios literários também por essa publicação.

No livro de Naoki Higashida não encontramos narrativas sobre suas vivências escolares, entretanto, considerando a importância de seus esclarecimentos para questões sobre comportamento tão cotidianas na escola, optamos por incluir este livro em nossa investigação, acreditando também nas aproximações e afastamentos que uma cultura aparentemente tão diferente pode nos proporcionar, tendo em vista a nacionalidade japonesa do autor.

2 - AUTISMO E PSICANÁLISE

Neste capítulo expomos o diálogo que a aproximação com a Teoria Psicanalítica nos proporciona para com os relatos autobiográficos. Além de apontar um caminho de escuta do sujeito, e de reconhecimento de sua voz, portanto, a Psicanálise nos esclarece sobre a constituição desse sujeito, ao mesmo tempo em que afirma um posicionamento dele, ainda que a partir de uma resistência. Segundo Elia (2004): “Podemos dizer que onde há resistência há sujeito.” (p.28). Interessa-nos a suposição diante dessa resistência e, para tanto, como já esclarecido na introdução deste texto, auxiliam nesse percurso reflexivo os psicanalistas: Araujo (2014); Bialer (2014, 2015a, 2015b, 2015c); Elia (2004, 2014); Furtado (2013, 2014); Maleval (2009, 2015); Melo (2006, 2012); Miranda (2011); Quinet (2012); Santos (2014).

Camargo (2012) narra em sua autobiografia *Autista com muito orgulho: a síndrome vista pelo lado de dentro*, que certo dia leu um artigo científico no qual estavam enumerados e explicados sintomas da Síndrome de Asperger. No desejo de criticar o artigo, criou uma entrevista fictícia – por ele chamada de “Hipotética entrevista com um Asperger não tão típico” -, onde transformou as afirmações da autora do artigo em perguntas, para que as pudesse contestar e mostrar seu ponto de vista das questões ali tratadas. Abaixo um trecho da entrevista:

O grande erro da ciência psicanalítica está justamente em só conseguir ver na falta de interações sociais um defeito, um prejuízo, uma impropriedade, um sintoma de uma patia a ser curado, corrigido; não consegue ver a falta de interação social como uma opção de vida que também pode fazer da pessoa uma pessoa perfeitamente feliz. Não é algo que necessite de uma cura, porque é muitas vezes uma escolha pessoal, um direito que as pessoas têm a ser considerado, não uma doença, nem uma obrigação. Ninguém deve ser forçado a se socializar, se isso não for a sua vontade (CAMARGO, 2012, não paginado).

No diálogo que propomos aqui com a Psicanálise, ainda que introdutório, considerando os esclarecimentos que esta teoria nos oferece e observando estudos já iniciados no domínio dos relatos de sujeitos diagnosticados como autistas, deparamo-nos com esclarecimentos significativos sobre o modo de perceber esses sujeitos. São estudos que tratam os autorrelatos como potentes, reconhecendo-os como material autêntico para a pesquisa sobre o autismo. Não encontramos, entretanto, entendimentos sobre “defeitos” ou pretensões de “cura”, de “patias”, como expõe o trecho acima, escrito por Camargo (2012). Ao contrário, a Teoria Psicanalítica se apresenta como ferramenta de compreensão e de acolhimento do sujeito através de sua própria narrativa, de sua fala, de seus escritos, de sua perspectiva.

Apostamos no sujeito narrador de suas experiências - aqui o autista -, e indicamos que acreditar nele é reconhecer a potência de suas reflexões e orientações, suas implicações enquanto ser social (ELIA, 2004). A Psicanálise se revela como aporte essencial às reflexões que aparecem nas autobiografias em referência às questões cotidianamente surgidas no contexto escolar, porque estas se relacionam com frequência à especificidade das relações que envolvem os sujeitos a que nos dedicamos. Os autorrelatos nos impõem uma discussão ética sobre convivência, que encontramos suporte nos estudos psicanalíticos:

[...] o autista, como aquele sujeito que manifesta da forma mais evidente a impossibilidade de redução subjetiva a qualquer significação, convoca a teoria psicanalítica a contribuir na sua realidade, especialmente no que tange a seu aspecto ético (ARAUJO, FURTADO, SANTOS, 2014, p. 168).

Tomamos posição nesta discussão sobre “contribuições”, relacionando-as ao contexto social escolar desses sujeitos, quando privilegamos a escuta atenta, as indicações precisas sobre esse lugar e as formas como tentam estabelecer laços. “A escola é, por excelência, o lugar onde buscar os meios de auxiliar os autistas nos seus interesses, incentivando-os e apostando no que eles têm a nos dizer.” (ARAUJO, FURTADO, SANTOS, 2014, p.170). A Psicanálise atesta teoricamente, quando se volta para os textos autobiográficos, aquilo que em sua prática opera, mas que a escola ainda inicia a interrogar: por que ouvir somente autores que não são autistas quando os próprios sujeitos diagnosticados com autismo escrevem sobre si?

A Psicanálise reconhece a diferença como potência nas relações, quando dispensa a institucionalização de métodos especializados e padronizados (FURTADO, 2013). Araujo (2014), Furtado (2013), Bialer (2014, 2015a, 2015b, 2015c), Santos (2013), todos psicanalistas, colocam o tema em debate e incitam discussões sobre a inclusão escolar¹² dos sujeitos diagnosticados com autismo. Segundo Furtado (2013): “[...] integrar os sistemas escolares não garante a presença do aluno com deficiência à classe regular, tampouco assegura que esta presença corresponda simbolicamente aos princípios ideais de inclusão.” (p.40). O autor discute a noção de inclusão propondo uma reflexão bastante atual sobre o termo, visto que: “O incluído só faz sentido em relação ao que está do lado de fora, eis aí uma normatividade.” (FURTADO, 2013, p.44). A inclusão partiria do princípio de uma “linha

¹² Segundo a Lei 13146/15 – que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – compreendemos como princípio de inclusão, considerando o aparato legal, o que dispõe o Art. 27: A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

divisória”, portanto, considerando que para ser incluído há que se reconhecer um lado de fora, onde se encontram os ainda não incluídos, os “anormais” (FURTADO, 2013).

A variação de comportamento que podemos perceber na escola entre os autistas é também constatada na leitura das autobiografias apresentadas nesta pesquisa. Ainda segundo Furtado (2013): “Nosso entendimento é que a institucionalização de metodologias específicas coloca os indivíduos sob uma mesma batuta, uniformizando-os, apagando as diferenças, sob a égide da figura ideal de um Autista que não existe e nunca existiu.” (p.200). Apontamos a compreensão de “metodologias” como ampliada, pois aqui não restringimos a discussão à escolarização no sentido específico da aprendizagem e de possíveis estratégias de inclusão nas salas de aula, mas sim tomamos o debate em sentido ampliado, considerando todo o universo escolar e os agentes que constituem as relações com esses sujeitos em seus cotidianos. Nesse sentido:

A psicanálise apresenta elementos éticos, conceituais e clínicos que podem contribuir na inclusão desses sujeitos, para os quais os métodos educacionais e as tentativas de aprendizagem parecem não constituir unanimidade. Mesmo tendo seu trabalho distinto do educacional, ao dar voz ao sujeito, o psicanalista chama a atenção para o que é da ordem deste inominável e seus efeitos sobre todos os envolvidos (FURTADO, ARAUJO, SANTOS, 2014, p.183).

“Dar voz ao sujeito” é a função que o livro de certa forma cumpre. Afirmar que as autobiografias podem contribuir para as práticas escolares é pretender dar-lhes escuta e comprovar, através das narrativas dos sujeitos autistas, que na escola o caminho também pode ser esse. Sobre a vivência escolar, Bialer (2015b), em seu artigo “A inclusão escolar nas autobiografias de autistas”, pontua:

As autobiografias são relatos de uma predominante exclusão ou pseudo-inclusão, isto é, o autista é colocado para dentro da escola, desde que deixe para fora toda sua singularidade e o seu saber autístico. Nesse âmbito, evidenciou-se a importância de novos estudos da literatura escrita por autistas de modo a enriquecer o campo dos conhecimentos da Psicologia e da Educação no que tange à inclusão dos autistas (BIALER, 2015b, p. 491).

Bialer (2015b) aponta para um cotidiano de exclusão narrado pelos autistas, a partir de experiências escolares mal sucedidas, seja pela incompreensão diante de um comportamento específico ou pela falta de estrutura como um todo, para lidar com a diferença de maneira geral. Nesse contexto, Ido Kedar (2012) nos conta de suas impressões sobre uma escola por que passou:

Eu sei que não posso esperar que todo mundo se importe comigo, ou me apoie, ou até mesmo goste de mim. Eu entendo que nem toda escola é para mim. Mas eu ainda me sinto triste. A conclusão dessa história é acreditar em mim mesmo apesar dos

que duvidam. A situação não me faz querer desistir, apenas me sinto triste por mais uma vez ter que lidar com a intolerância (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa).

Tomamos essa incompreensão como via contrária aos nossos apontamentos sobre os sujeitos em destaque. Não queremos aqui afirmar que o sujeito que evidenciamos nos autorrelatos – escritor, narrador de sua experiência -, seja em definição o sujeito da experiência psicanalítica – “o sujeito do inconsciente”. Este que, assim compreendemos, emerge no processo analítico, considerando que os fundamentos e dispositivos da clínica analítica se realizam na elaboração a qual tem como “regra fundamental”¹³ (assim considerada por Freud) a “associação livre” e as formações do inconsciente. O sujeito em psicanálise é o sujeito do desejo, das escolhas, efeito de linguagem, que na associação livre deixa-se ouvir o que há de determinante como causa.

Como afirma Elia (2004): “A regra quer dizer também que Freud não coloca o crédito de seu dispositivo na pessoa do analisante, mas na sua palavra, desde que esta seja dita segundo o modo ditado pela regra.” (p.20). Aqui nos aproximamos do processo analítico já que nos voltamos para o que é dito e, ao mesmo tempo, nos afastamos já que não estamos diante da regra de “associação livre” quando na pesquisa das autobiografias.

A escrita de um livro certamente não se faz mediante o dispositivo analítico, entretanto, os registros autobiográficos talvez se aproximem dessa experiência, a analítica. Esses, que se revelam em circunstâncias diversas de concepção, são da ordem da escrita para o outro, porque não diários apenas, mas publicações que se encontram em meio, por exemplo, a filtros de exposição da história contada, de revisão do texto produzido e, por que não considerar, atravessadas por interesses de mercado.

À parte esses afastamentos, no entanto, e para além do sentido de escuta, muitos entendimentos da teoria psicanalítica nos interessam. Ao que imediatamente podemos nos voltar para os sentidos que apuram o campo da linguagem e a estrutura simbólica desta; o sujeito como constituído de relações, com outros sujeitos e objetos; a importância da singularidade; entre outras aproximações (ou mais afastamentos).

A psicanálise considera que é no campo da linguagem que o sujeito se constitui. Nesta perspectiva, Elia (2004) considera: “Para explicar o modo pelo qual o sujeito se constitui, é

¹³ Regra Fundamental: regra constitutiva da situação psicanalítica, segundo a qual o paciente deve esforçar-se por dizer tudo o que lhe vier à cabeça, principalmente aquilo que se sentir tentando a omitir, seja por que razão for. (Dicionário de psicanálise/Elisabeth Roudinesco, Michel Plon. Rio de Janeiro: Zahar, 1998)

necessário considerar o campo do qual ele é o efeito, a saber, o campo da linguagem.” (p.36). Colocar o que dizem os autistas no centro da pesquisa é também assumir as possibilidades dessa compreensão e apostar na potência do texto por eles escrito como esclarecedor para tantas questões. Assim:

O sujeito autista pode ser tomado como um paradoxo, pois, se a Psicanálise parte da noção de que o indivíduo humano é um ser de linguagem, como então abordá-lo? Parece indispensável um esclarecimento no que se refere ao sujeito e sua relação com a linguagem (ARAUJO, FURTADO, SANTOS, 2014, p. 163).

Se “o sujeito se constitui, não ‘nasce’ e não se ‘desenvolve’” (ELIA, 2004, p. 36), percebemos aqui a indicação de um ato que não é passivo, o qual aponta o sujeito como protagonista de um processo que o convoca a tomar posição como criador de sentidos, de seus sentidos. Ao lado da psicanálise e diante da análise das narrativas, portanto, investigamos de que maneira os escritos desses sujeitos revelam o modo como eles se estruturam, o que suas publicações nos permitem aprender sobre sua constituição. Não somente diante dos outros, mas para os outros, já que a estes os sujeitos se dirigem quando escrevem, para o público.

O centro da experiência psicanalítica é a fala¹⁴, a função da fala, e não, ou pelo menos não imediatamente, a da escrita. A psicanálise privilegia a fala porque esta “é a única que permite, por seu modo encadeado, diacrônico, como discurso desdobrado no tempo em uma sequência de palavras, que o plano do significante seja destacável da significação.” (ELIA, 2004, p.22). Importa ao processo analítico o entendimento do significante destacado do significado. A fala permite que no ato do dizer-se, na articulação dos significantes, nos meandros disso, os sentidos possam emergir. Não na associação direta do significante com o significado que, traduzidos em signo, operam com sentidos postos, determinados, previstos.

A lógica da psicanálise se faz então em torno do significante, do que se produz no encadeamento dos significantes. Para Lacan, o significante tem primazia sobre o significado. Este é produzido na articulação daquele(s). Diferentemente do que aponta o método estrutural proposto por Saussure em “Curso de Linguística Geral” (1916), onde compreende a língua como um sistema de signos, exercendo relações com outros signos. Para este, o signo é formado pelo significado e o significante, pelo sentido e pela parte acústica da palavra, respectivamente, assim compreendido o significado como o próprio sentido e não colocando

¹⁴ Aqui entendemos “fala” como meio, um veículo para a língua - termo que contrasta com “escrita”. (Dicionário de Linguagem e Linguística, TRASK, 2004)

em evidência o significante. Para Lacan, o significado não está pronto, realiza-se na articulação dos significantes. Desse modo:

A experiência psicanalítica tem, assim, boas razões para estruturar seu dispositivo em uma certa modalidade da fala, metodologicamente sustentado para que essa fala se constitua como acesso ao inconsciente. Este é, assim, estruturado (e não caótico ou biológico) *como uma linguagem*, ou seja, por elementos materiais simbólicos, os significantes engendrados do sentido, que não portam em si o sentido (daí o seu nome *significantes*: aqueles que fazem significar) (ELIA, 2004, p.23).

Compreender o campo em que se insere a função da fala é necessário para apreendermos os sentidos conectados a ela, além de como e o que se diz, há que se considerar a dimensão do ato, do dizer. Ainda que de certa maneira migremos para o sistema da escrita, inevitável é o questionamento sobre esse movimento, já que nos baseamos em uma teoria que privilegia a fala. As autobiografias nos esclarecem por que tantos autistas se retiram dessa função e operam no modo escrito.

Nesta pesquisa não privilegamos a escrita, são os autistas, selecionados porque escritores, que a privilegiam em seus cotidianos. E se assim o fazem, tomamos como norte o caminho por eles indicado. Da mesma maneira, se não se colocam em estado de fala, dispomos nossa escuta a serviço do modo que lhes é possível: a palavra escrita. Essa é a nossa maneira de olhar para esse sujeito, ouvindo o que ele tem a dizer, ou melhor, atentos ao que se põe a escrever.

A existência de muitos dos autorrelatos só se apresenta possível por meio da escrita, dado que a comunicação oral, para muitos autistas, é impraticável. A recusa à fala ou a impossibilidade dela é uma constante, apesar disso muitos deles são capazes de fazer da escrita via fundamental de comunicação de suas necessidades, de suas experiências. Nesse sentido, provocam um debate que julgamos bastante relevante, diante de uma expressão comumente usada – é razoável chamar a esses sujeitos “não-verbais”? Elia (2004) problematiza essa questão:

Toda produção do campo do sentido é da ordem simbólica, seja ela falada ou não. Um gesto, uma expressão do rosto, do corpo, uma dança, um desenho, tanto quanto uma narrativa oral, serão produções simbólicas, regidas pelo significante, e assim, ditas *verbais*, por estarem na dependência do *verbo significante*, e não por serem expressas via oral. Não existirá, portanto, o “não-verbal” no campo simbólico, e menos ainda o “pré-verbal”. O domínio do verbal não é uma conquista do desenvolvimento cognitivo ou simbólico, mas uma condição inerente ao falante como tal (ELIA, 2004, p. 21).

Esta expressão – “não-verbais” – é repetidamente usada como referência aos sujeitos autistas, incluindo os que são escritores. É interessante destacar, aliás, que muitos desses sujeitos se autodenominam assim. Como podem possuir tanta destreza na escrita e ao mesmo tempo serem chamados “não-verbais”? “É somente após o uso da escrita para se expressar que vários autistas não verbais podem, finalmente, manifestar quem são e o que estava escondido atrás dos muros autísticos.” (BIALER, 2015a, p.222). A linguagem¹⁵ está nesses sujeitos, faz-se presente embora não se desenvolva em padrão típico. A esse respeito, Grandin (2015) narra um episódio sobre Carly, autista que até os 11 anos nunca havia falado:

Nos seus dez primeiros anos de vida, Carly parecia ser uma autista não verbal. Então, um dia ela surpreendeu os pais e cuidadores quando, de repente, usou o teclado do seu dispositivo de transmissão de voz. Antes daquela tarde marcante, ela usava o dispositivo para uma coisa: tocava na figura de um objeto ou atividade e a voz eletrônica dizia as palavras correspondentes. [...] Naquele dia, quando Carly chegou para a aula, estava incomumente irrequieta e mal-humorada e não queria cooperar. “O que você quer?”, perguntou o terapeuta exasperado, como se Carly fosse capaz de responder. E era! Carly pegou o dispositivo de transmissão de voz. “A-J-U-D-A-D-E-N-T-E-D-Ó-I”, escreveu laboriosamente (GRANDIN, PANEK, 2015, p.88).

A linguagem está em Carly como está em qualquer outro sujeito. Somos seres constituídos pela linguagem, afinal. A recusa da função da fala, que de certa maneira coloca em relevo o sujeito da escolha, diante do peso das palavras descrito por Lacan, não significa não estar na linguagem ou encontrar-se impedido de fazer uso dela de outra maneira que não usando a fala. “É realmente lamentável não ter comunicação. É tão horrível que é difícil explicar para alguém que pode falar, gesticular ou escrever por que uma pessoa autista não-verbal não pode fazer nada disso. É como viver atrás de uma parede de isolamento.” (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa)

O que se verifica em relação à linguagem: por parte dos autistas um relato constante de dificuldades nessa interação e por parte de outros sujeitos da escola uma nítida incapacidade de compreensão. Sustentamos aqui um sujeito que é social, que tem sua constituição articulada ao plano social e o sujeito como efeito do campo da linguagem (ELIA, 2014). Evidenciamos, pois, as especificidades nas tentativas de fazer laços sociais e a linguagem como questões centrais nessa discussão.

¹⁵ “A linguagem é heterogênea. Tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado.” (SAUSSURE, 2006, p. 16)

Segundo a Psicanálise essa resistência é também um lugar de afirmação do sujeito. “Com efeito, falar em recusa supõe um ato do sujeito” (MENÈS, 2011, p.12). As autobiografias nos contam sobre aparentes recusas ou recusas de fato que os autistas expressam, seja em relação aos outros, a lugares, a objetos ou quaisquer outros cenários. Sobre o campo de resistência e o autismo, Araujo, Furtado & Santos (2014), esclarecem:

O que significa essa recusa? A psicanálise, com base em seus pressupostos, vê o autismo não como uma doença, deficiência, mas como um posicionamento diante do Outro. O autista está vivo e constitui-se sujeito, a própria recusa a esse Outro é um forte indício de que é necessário supor um sujeito (ARAUJO, FURTADO, SANTOS, 2014, p. 166).

O outro é determinante para o sujeito, somente por meio dele o sujeito se constitui. Quando tratamos aqui de *outro* (com letra minúscula) falamos de um outro igual, por exemplo, um semelhante. Se nos referimos a *Outro* (com letra maiúscula), então falamos do *Grande Outro* que, como discurso psicanalítico, configura-se tal qual um lugar, simbólico, onde se articulam os significantes para fazer emergir os sentidos, por meio das falas, dos pensamentos, das ações. Segundo Quinet (2012):

Não se define o sujeito, ao contrário, por definição ele é indefinido. Ele é, por exemplo, homem, médico, flamenguista, paulista, de esquerda etc., sendo que cada um desses significantes o representa para outro ou outros significantes: ele é homem em relação à mulher, ou em relação a uma criança, ou em relação a um marciano; ele é médico em relação a um engenheiro ou em relação ao paciente; ele é flamenguista em relação a um fluminense ou a todos os times de futebol etc. Assim o sujeito vai deslizando de significante em significante pelo conjunto da linguagem que compõe o Outro (QUINET, 2012, p. 22-23).

Assim, o sujeito autista se encontra nessas relações. O fato de a experiência psicanalítica não tomar o autismo como uma deficiência, uma doença, uma limitação, é também motivação para que essa teoria seja trazida ao percurso desta investigação. A psicanálise não se utiliza de classificações ou padrões diagnósticos propostos pela medicina, pela psiquiatria. Localiza-se, portanto, aproximada ao debate aqui proposto.

3 - PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de alcançarmos os objetivos propostos na introdução desta pesquisa, neste capítulo indicamos o referencial teórico-metodológico que fundamenta o percurso de análise dos trechos das autobiografias. A pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2000, 2006) e utiliza-se da análise de conteúdo (FRANCO, 2018), apresentada por meio de categorias criadas de acordo com os princípios desta investigação – que inclui a perspectiva do sujeito autista na produção de conhecimento sobre o autismo.

3.1 Revisão Bibliográfica

Antes de apontarmos especificamente a técnica e os procedimentos que contribuíram para o estudo das autobiografias, iniciamos nosso percurso metodológico pela revisão de literatura. Aqui trazemos breve atualização das produções sobre o tema em questão, indicando os critérios utilizados para essa análise, com a finalidade de traçarmos um sucinto panorama sobre as produções que se relacionam às proposições desta pesquisa.

Foram feitas buscas em algumas bases de dados digitais que reúnem dissertações, teses e periódicos, a fim de considerarmos as produções acadêmicas relacionadas ao tema de pesquisa. As bases utilizadas, priorizadas pela notória relevância, foram: SciELO (*Scientific Electronic Library Online* ou Biblioteca Científica Eletrônica On-line) - base voltada para a publicação de artigos científicos, principalmente da América Latina; Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) - biblioteca virtual que disponibiliza acesso à produção científica inclusive internacional; além do Catálogo de Teses e Dissertações também da CAPES, exclusivo para publicações de trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado.

Nas três bases optamos por buscas com associação de palavras que incorporassem o assunto em questão, estas foram: *Autismo, Autista, Autistas, Autobiografia, Autobiografias, Educação, Educação Especial, Inclusão, Narrativas, Psicanálise, Transtorno do Espectro do Autismo, TEA*. O corte temporal foi de 10 anos, considerando as produções desde 2008, portanto. Em cada uma das bases, para a associação dos termos, os operadores utilizados foram: AND na Base SciELO e no Portal de Periódicos da Capes; + no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Quando na aplicação de uma sentença inteira como “Educação

Especial”, foi acrescentado o uso de parênteses, de maneira que os termos fossem processados como de um mesmo nome. Ex: Autobiografias AND (Educação Especial).

Além dos critérios citados, optamos pelos artigos em português e restringimos a publicações brasileiras. Com os filtros delimitamos o resultado para registros onde constassem os termos apenas nos títulos das produções e não no corpo do texto. Isto porque nas buscas iniciais percebemos que, ao realizar a busca também ao longo do texto, os resultados incluíam discussões que julgamos não relevantes específica e imediatamente para esta pesquisa - relacionadas a medicamentos, alimentação, testes na área da saúde, entre outros. No Portal de Periódicos da CAPES foi utilizado ainda o filtro: periódicos revisados por pares.

Mesmo com as associações dos termos, com os operadores de refinamento de busca e os filtros, muitos resultados que julgamos não pertinentes apareceram nos registros. Dessa maneira, consideramos um a um os títulos e/ou os resumos de cada produção para restringir ainda mais os retornos. Diante dos registros, interessa-nos notar que em toda a busca não encontramos produções que associassem com evidência os relatos dos sujeitos diagnosticados como autistas com as práticas da escola, com exceção do artigo da psicanalista Bialer (2015b): “A inclusão escolar nas autobiografias de autistas”, onde a autora afirma: “O saber dos autistas pode potencializar a circulação dos discursos na escola, desmontando relações cristalizadas e viabilizando o surgimento de inovações transformadoras das práticas escolares.” (p.491). Assim, em consenso com esta afirmação e diante dos resultados retornados nesse levantamento, confirmamos a importância e a urgência da investigação aqui exposta.

É importante registrar que nessa busca encontramos inúmeros periódicos, dissertações e teses, que muito contribuem para o debate sobre a inclusão desses sujeitos no contexto escolar e suas inserções nas políticas públicas atuais, entretanto não colocam no centro da discussão o ponto de vista dos próprios sujeitos, condição primordial para esta investigação.

Com base na revisão apresentada e na conclusão de que as produções atuais não conferem foco às orientações dos sujeitos autistas, reafirmamos o estudo dos textos autobiográficos desses sujeitos como indispensáveis para refletirmos sobre o modo como os percebemos e nos relacionamos com eles no contexto escolar. As narrativas apontam caminhos e, por isso, as elegemos como condutoras nesse processo. Refletir sobre o que nos

dizem esses sujeitos pode significar repensar as práticas escolares que pretendam de fato considerar suas identidades e não somente seus diagnósticos. Esse é o caminho que tomamos.

3.2 Abordagem Qualitativa

No princípio desta pesquisa compreendíamos que apontar especificamente um método de pesquisa poderia muito mais significar uma tentativa de correspondência a certa estrutura científica que propriamente a descrição do modo como realizaríamos a investigação sobre a qual nos debruçamos. Entretanto, parece-nos razoável reconhecer que as teorias que indicam e fundamentam caminhos de investigação se mostraram pertinentes e compatíveis com o percurso inicialmente traçado de maneira espontânea, conseqüentemente respaldando a trajetória que ainda estava por vir. Dessa forma, admitimos a estrutura metodológica como potente para a elaboração desta investigação, diálogo este que se esclarece na afirmação de Chizzotti (2006):

A pesquisa científica caracteriza-se pelo esforço sistemático de – usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. A pesquisa pressupõe teorias ou visões de mundo que, em diferentes domínios do conhecimento, moldam a atividade investigativa e auxiliam a pesquisa (CHIZZOTTI, 2006, p.20).

Amplamente, esta sistematização se caracteriza como de natureza qualitativa, uma vez que se debruça sobre a análise de narrativas dos sujeitos autistas, estas que apresentam experiências de relações sociais e provocam reflexão acerca desse processo. Assim, a este respeito, destacamos os textos dos próprios autistas como reveladores de experiências e testemunhos do modo como operam suas subjetividades. E, ao tomarmos-nos também como sujeitos diante desta pesquisa, buscamos o entendimento como pares desses outros sujeitos, em vez de nos voltarmos para as experiências narradas como dados a serem analisados, apenas. Chizzotti (2000, 2006), que fundamenta todo o percurso metodológico, discute essa abordagem:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2000, p.79).

Afirmamo-nos, portanto, apropriando-nos de Chizzotti (2000) na citação anterior, como sujeitos concretos que dialogam com “os sujeitos concretos que criam significados em suas ações”. Nesta perspectiva, consideramos o caráter subjetivo de quem pesquisa, tomamos nossa compreensão, nossa interpretação, nossa identificação, como partes indispensáveis desta análise. Assumimos a função de descobridores dos significados das ações e das relações ocultadas nas estruturas sociais (CHIZZOTTI, 2000). No entanto, sem abandonar o compromisso de tentar perceber o fato na medida em que ele se coloca, com o cuidado de orientarmo-nos por ele e não primitivamente por nós mesmos. Assim, o autor esclarece:

Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam (CHIZZOTTI, 2000, p.82).

O contexto apontado acima nos é imprescindível e sobre ele não somente nos mantemos, mas também dele se origina o tema desta pesquisa, conforme já discutimos na introdução deste texto, que aponta as autobiografias como relatos fundamentais para a compreensão do comportamento do sujeito autista, no ambiente escolar. A escola é um dos principais contextos para onde o sujeito em questão se volta. É, pois, para esse lugar que nos voltamos. As autobiografias concentram variadas experiências escolares, em descrições ampliadas ou caracterizando cenários em detalhes, constantemente apontando situações muito comuns àquelas que encontramos no dia-a-dia da escola. Camargo (2012), no livro *Autista, com muito orgulho: a síndrome vista pelo lado de dentro!*, descreve sua experiência:

Na escola eu tinha muitos e muitas colegas, mas embora fosse curioso em relação à classe, eu não fazia muita questão de me relacionar com eles, ficava meio distante. Odiava ter de fazer trabalhos em grupo. Nunca me dei bem em grupos e ficava acanhado e não participava, permanecendo sempre à margem (CAMARGO, 2012, não paginado).

Como este trecho, outros revelam não somente experiências escolares, mas descrições minuciosas de comportamentos que nos interessam conhecer pela ótica dos próprios sujeitos. Apontamos as vivências escolares como cerne deste estudo, entretanto incluímos na análise outros trechos, que narram experiências fora da escola, mas que do mesmo modo esclarecem sobre o comportamento desses sujeitos – habilidades, suas tensões, vivências em família ou escolares. Investigamos as contribuições da integralidade dos autorrelatos ao contexto escolar, com o objetivo de analisar os trechos que nos são tão caros e aos quais nos dedicamos buscando diálogo com nossa prática. Temple Grandin (2015), por exemplo, após introduzir algumas pesquisas sobre autismo, apresenta um panorama:

Sabe quando a gente vai arrumar o armário e a bagunça chega a um ponto em que fica pior do que quando começamos? Agora, estamos neste ponto na história do

autismo. De algum modo, nosso conhecimento sobre ele aumentou muito desde a década de 1940. Mas, por outro lado, estamos tão confusos como antes (GRANDIN, 2015, p.27).

A conclusão de Grandin (2015), acima colocada, é tão importante para esta análise quanto suas vivências escolares ou outras descrições de seu comportamento, pois suas pesquisas acerca do autismo compõem grande parte de sua trajetória e nos possibilitam um contexto de análise muito claro, à medida que percebemos como possível compreender com uma noção ampliada os interesses dos autores escolhidos para esta pesquisa.

A confusão sobre o autismo e, conseqüentemente sobre os autistas, apresenta-se em diferentes sentidos e dentro das mais diversas especulações. É comum atualmente nos depararmos frequentemente com discussões sobre causa, cura, tratamento e reconhecimento do papel desses sujeitos na sociedade. Os mais variados pontos de vista são expostos, incluindo algumas vezes a voz dos próprios sujeitos. As autobiografias vêm colaborar senão para arrumarmos a bagunça, descrita por Grandin (2015), mas para que alguma organização ou entendimento reconheçamos em meio a ela. O estudo dos autorrelatos e um método que os considere em sua completude podem nos advertir da importância de suas orientações e do significado de predileções e particularidades.

Ainda que haja uma seleção de nossa parte, esta se faz já sobre a escolha dos autores que, no ato de narrar suas experiências, optaram por esta ou aquela história ou sensação, este ou aquele personagem ou acontecimento como mais relevante na composição de suas histórias, conosco compartilhadas.

Os autores dos livros é que ditam as questões. Com base nessa transmissão e considerando os objetivos da pesquisa, selecionamos após as leituras das autobiografias os temas que mais se incorporam às finalidades desta investigação – a análise da potência dos escritos e o apontamento dos trechos que revelam cenários comuns às práticas escolares, com que pretendemos colaborar.

3.2.1 Análise de conteúdo

É possível afirmar que a análise de conteúdo das narrativas autobiográficas confirma o mérito prático e teórico desta investigação. A opção por colocar o sujeito no centro da discussão sobre seu próprio comportamento reconhece sua relevância enquanto consciente e crítico da própria realidade, e o procedimento apontado na intenção de confirmar essa hipótese confirma esse percurso metodológico como valioso para a investigação. Segundo Franco (2018):

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2018, p.10).

Acerca da produção de conhecimento do sujeito sobre ele mesmo, é evidente a rede que se destaca a partir do cruzamento de dados dos livros. Os conteúdos das mensagens emergem na relação de um dado com outro dado (FRANCO, 2018, p.16). Ao considerar essa relação, na leitura do conjunto, constatamos aproximações e afastamentos diversos, os quais colaboram para nossa busca.

Muitas vezes trechos de determinados livros podem ser comparados a outros como se fossem plágios, tamanha a precisão e coerência entre as descrições. Outras vezes, sobre o mesmo assunto, situações determinadas se mostram tão díspares quanto poderiam ser, considerando os diferentes narradores, idades, contextos. Para exemplificar as semelhanças, abaixo podemos comparar dois trechos de autores diferentes, Camargo (2012) e Williams (2012):

Não me agradava estudar Matemática, mas sim o Português. E não via a hora mesmo era de escrever redações. Tanto que adorava ficar no fundo da classe escrevendo minhas histórias, ou desenhando carros e dinossauros. Mas eu preferia as redações de tema livre, em detrimento das de temas predeterminados pela professora (CAMARGO, 2012, não paginado)

Quanto às matemáticas, comecei a tomar-lhes aversão. Eu encontrava mentalmente as soluções para os problemas. Mas quando me pediam para fazer demonstrações, era tudo diferente. [...] Nas aulas de literatura, eu não tinha dificuldade específica para escrever, exceto para os assuntos impostos (WILLIAMS, 2012, p.106).

Este é um exemplo do curso que tomamos na análise de dados, pois, com base nas repetições e interseções encontradas no conjunto de obras analisado, conseguimos supor os temas potencialmente evidentes, que se traduzem para nós como núcleos temáticos. O procedimento se confirma na fundamentação exposta por Chizzotti (2006), quando na definição da Análise de Conteúdo: “Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto para o seu autor.” (p.114). Desse modo, podemos confirmar que foi esse o caminho diagnóstico seguido nas relações entre os dados presentes nas narrativas de cada livro.

Segundo Chizzotti (2006): “A análise de conteúdo parte do pressuposto que o léxico, um vocábulo que é uma unidade discreta do texto, constitui uma síntese condensada da realidade e a frequência de seu uso pode revelar a concepção de seu emissor, os seus valores,

opções, preferências.” (p.117). Mais específicos e reduzidos que os núcleos temáticos, alguns vocábulos apresentaram tamanha repetição em uma mesma autobiografia, ou em várias, que nos atentamos para sua frequência como indicativos essenciais para a compreensão do modo de ser dos sujeitos-autores dentro desta discussão.

Agregar a repetição de alguns termos à exploração de trechos determinados pelos temas possibilitou melhor compreensão no estudo das narrativas. Sobre isso Chizzotti (2006) afirma: “A análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras.” (p.113). Assim, por meio dessa decomposição de temas baseados nos cruzamentos das narrativas dos livros, elencamos temas frequentes e comuns às experiências de vida dos nossos autores. São categorias que norteiam a análise dos dados, os quais se justificam pela especificidade da metodologia aqui em descrição.

3.2.1.1 Categorias

O encadeamento do percurso metodológico se traduz na descrição da criação de categorias como seu ponto mais específico. “Em verdade, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo.” (FRANCO, 2012, p.63). Acompanhamos a definição da autora e afirmamos, a partir da criação desse sistema categórico, que conseguimos perceber com clareza os filtros que surgiram das leituras do material autobiográfico. Assim, optamos pelos caminhos que visamos destacar na análise de dados da nossa pesquisa. De acordo com Chizzotti (2006): “A eleição das categorias é fundamental para se atingir os objetivos que se pretende, pois devem estar claramente definidas e serem pertinentes aos objetivos pretendidos na pesquisa, a fim de condensar um significado a partir de unidades vocabulares.” (p.117). A eleição de categorias se fez de acordo com os temas colocados em evidência pelos autores e considerando os objetivos da pesquisa, no que diz respeito ao reconhecimento das falas desses sujeitos e suas possíveis colaborações para as práticas escolares. Portanto, as categorias não estavam definidas a priori, mas surgiram no decorrer da análise do material. Em uma primeira leitura, esta “flutuante”, como atividade de uma pré-análise (FRANCO, 2012) e em seguida nas outras, minuciosas e comparativas, a fim de identificar repetições de palavras e temas, além de relações entre as narrativas dos diferentes livros.

Segundo Franco (2012): “Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do

material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. (p.64)”. A leitura das autobiografias de fato se fez entre idas e vindas. Após a primeira leitura, sem compromisso com filtros de repetição e frequência, foram feitas outras leituras com o objetivo de identificar trechos possíveis de serem incluídos na análise de dados. O agrupamento de categorias foi desenhado a partir da leitura de cada livro e da percepção de repetições das temáticas e dos termos, que vieram ser tratados como “categorias”.

Franco (2012) define essas categorias como etapa seguinte à definição das unidades - estas que apontam para as “palavras” e os “temas” como tipos, dentro de unidades de registro, que por sua vez se encontram dentro das unidades de análise. A autora divide a criação de categorias entre aquelas que são definidas *a priori* e aquelas que não são definidas *a priori*.

A escolha dos trechos mais relevantes, com a finalidade de categorização, foi feita livro por livro, entre recapitulações e alternâncias entre os autores, com o propósito de certa procura de repetição de temas e vocábulos. Em seguida foi feita a adequação dos trechos selecionados às categorias definidas dessa busca. Esse processo se deu em consonância com a leitura da teoria psicanalítica, considerando seus princípios e conceitos como constituintes de sentidos para a análise. Dessa maneira, foi possível observar um diálogo patente entre as narrativas dos autistas e o debate que propõe a Psicanálise em suas produções sobre o autismo.

4 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os trechos selecionados das autobiografias, a partir da noção de categoria, já discutida no capítulo anterior. Com eles expomos breve discussão, em diálogo com a Teoria Psicanalítica, na tentativa de compor um cruzamento entre as vivências dos autores e a prática que experimentamos diariamente na escola. Optamos por não dividir o texto em tópicos, ao tratar de cada tema, pois supomos que a dinâmica da leitura sem cortes se aproxima da fluidez com que os assuntos são tratados nos livros e, dessa maneira, deles não nos distanciamos.

Assim, as categorias estão sinalizadas ao longo do texto, em negrito e caixa alta. São elas: **MUNDO INTERIOR, ISOLAMENTO, MUNDO DA FANTASIA, FIXAÇÕES, IMUTABILIDADE, COMPORTAMENTOS ESTEREOTIPADOS, ERRO, CLASSIFICAÇÕES, OBJETOS, MÁQUINA DO ABRAÇO, CONTATO FÍSICO, TRANSTORNOS SENSORIAIS, TAPAR OS OUVIDOS, ESTRESSE, LINGUAGEM VISUAL, COMUNICAÇÃO, VOZ, CONTATO VISUAL, MÚSICA, ECOLALIA.**

De acordo com isso, partimos da escrita dos próprios autistas para dar continuidade à nossa investigação:

A criança encontra por si mesma o ambiente que lhe faz falta, criando para si um mundo interior autossuficiente, que torna o resto do mundo supérfluo.

A criança, ENQUANTO MUNDO, não é mais uma pessoa. Eis porque ela nem mesmo sente a ausência dos laços afetivos, até o momento em que o mundo exterior, ou o desejo de aprender e dele fazer parte, o exija (WILLIAMS, 2012, p.317-318).

O maternal foi minha primeira experiência do mundo externo, e minhas próprias lembranças daquele tempo são poucas, mas fortes, como fragmentos estreitos de luz perfurando a bruma do tempo. Havia a caixa de areia onde eu passava longos períodos do dia pegando a areia, fascinado pelos grãos individuais. Depois veio um fascínio por ampulhetas (o maternal tinha várias, de diferentes tamanhos), e lembro que ficava observando um tempão o fluxo granuloso de areia escorrendo, esquecendo as crianças que brincavam à minha volta.

Meus pais contam que eu era solitário, não me misturava com as outras crianças, absorvo em meu próprio mundo, segundo os supervisores (TAMMET, 2007, p.27).

Mas eu achava chato simplesmente ler sobre esses ou outros fatos históricos nos livros de estudos sociais, e preferia ficar sentada num canto, fugindo para meu mundo interior, onde sonhava com minha caixa mágica que me envolveria como braços cálidos e cheios de carinhos... (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.45).

MUNDO INTERIOR (CAMARGO, 2012; GRANDIN, SCARIANO, 1999, 2015; WILLIAMS, 2012) é uma expressão repetidamente usada nas narrativas escritas pelos

autistas. Suas variações – “meu mundo” (GRANDIN, SACARIANO, 1999; GRANDIN, PANEK, 2015); “próprio mundo” (TAMMET, 2007; WILLIAMS, 2012); “meu mundo interior de fantasia” (CAMARGO, 2012) - também aparecem com frequência e não somente nomeiam um lugar, um estado, uma condição, mas são exploradas como características de isolamento essenciais à vida desses sujeitos.

Aqui apresentamos trechos que contêm esses termos, na tentativa de expor o contexto em que essa noção se passa. A separação entre um mundo próprio e um mundo que é do outro (ou dos outros) não somente está evidente nos autorrelatos, mas aparece também no dia-a-dia da escola, no comportamento dos autistas. Nos livros, essa separação é apresentada como uma lógica – existem mundos distintos e existe o trânsito entre eles que, a princípio, não acontece de forma simples. Essa discussão permeia muitas argumentações ao longo das narrativas. Se a vida, para esses sujeitos, não faz sentido sem um “mundo interior”, interessa-nos saber a razão.

Eu tinha de me acostumar à sensação de solidão que me cercava no recreio. Além de minhas andanças entre as árvores, passava o tempo ali contando pedras e os números no jogo de amarelinha. Com frequência me enredava totalmente nos meus próprios pensamentos, ignorando o que os outros à minha volta viam ou pensavam (TAMMET, 2007, p.72).

Lembro que me sentava sozinho sob a sombra das árvores que pontilhavam o perímetro do pátio de recreio da escola, observando, à distância, as outras crianças correndo e gritando e brincando. Estou com 10 anos e sei que sou diferente de uma maneira que não consigo expressar ou entender. As crianças são ruidosas e agitadas, colidindo e se empurrando (TAMMET, 2007, p.69).

O comportamento descrito por Tammet (2007) em sua autobiografia, podemos de forma semelhante identificá-lo na rotina de muitos sujeitos na escola. O recreio é um momento particularmente privilegiado para a observação dessas singularidades, um cenário que comumente é composto por barulho, agitação, correria e praticamente imposição de contato físico, que se faz na movimentação desordenada das crianças por entre pátios e corredores.

Não raro, espaços afastados, vazios, silenciosos, são buscados pelos autistas, claramente como tentativas de refúgio: “Quando a biblioteca da escola estava fechada, eu passava o recreio percorrendo os corredores sozinho, até a campainha anunciar a aula seguinte.” (TAMMET, 2007, p.92). A interação que usualmente é imposta em atividades coletivas, seja em aulas ou recreações, não costuma nos causar estranhamento imediato, pois a maior parte das crianças ou adolescentes não apresenta resistência a essas aproximações. Entretanto, os autorrelatos nos proporcionam outro ângulo dessa rotina:

Eu apreciava atividades que não exigissem interação com os outros: salto do trampolim e salto em altura eram atividades de que eu realmente gostava e que aguardava ansiosamente. Infelizmente, a maioria das aulas decorria na quadra com jogos como rúgbi e futebol, que envolviam muito trabalho de equipe. Eu sempre temia o momento em que os capitães eram designados, que então escolhiam seus companheiros de time um por um, até sobrar uma só pessoa – aquela pessoa quase sempre era eu. Não que eu não conseguisse correr depressa ou chutar a bola em linha reta. Eu simplesmente não conseguia interagir com os outros jogadores do time, não sabendo quando me mover e quando passar a bola e quando deixar outra pessoa pegá-la (TAMMET, 2007, p.91).

Como podemos verificar na experiência de Tammet (2007), as narrativas dos autistas costumam descrever os períodos nas aulas de Educação Física como momentos de desprazer. A razão parece bastante concentrada nos aspectos que envolvem interação com equipes. Estaria essa sensação atrelada ao consentimento do sujeito como parte de um coletivo? Sobre isso, encontramos referência em Williams (2012):

A perspectiva das sessões de esporte me acabrunhava sempre. Eu detestava participar de uma equipe, ter que escolher um campo contra outro, bem como respeitar as instruções. Eu jogava o material na cabeça daqueles que se atreviam a querer me obrigar. Isso terminava por se tornar perigoso e as pessoas ficavam cada vez mais desconfiadas de mim (WILLIAMS, 2012, p.106).

A autora conta como reagia às consequências de sua própria resistência e retoma uma passagem que interpretamos como intensa e perturbadora:

Uma professora que tinha dificuldade de avaliar a extensão de meus problemas quis um dia me dar “uma lição”.
 Reteve-me, só com ela, no vestuário e mandou-me pegar as bolas de críquete que ela me lançava bruscamente. Eu sempre tive medo de bolas. A primeira me tocou no estômago. A menina selvagem que eu era saiu da sala de repouso tropeçando. A intransigência da professora me havia encolerizado, seu jogo de bolas me havia apavorado, mas, curiosamente, sua brutalidade não me aborrecera nem me atingira. Ao evocar esta cena, hoje eu sou mais afetada (WILLIAMS, 2012, p.106).

Williams (2012) parece sentir-se mais angustiada no tempo atual de sua escrita, lembrando o ocorrido, que no momento em que viveu a experiência. O enfrentamento, a maldade ou a “intransigência” da professora, segundo a autora, causa impacto, mas não aborrecimento, surpreendentemente não lhe atinge. A autora reconhece na professora uma incapacidade de compreensão de seus “problemas”.

O **ISOLAMENTO** profundo, descrito por Kanner em 1943, como uma das características do autismo, conforme já discutimos no Capítulo 1, aparece narrado nas autobiografias como consequência de certa inabilidade social: “Nunca me sentia à vontade na escola e raramente estava feliz, exceto quando me deixavam sozinho para fazer minhas próprias coisas.” (TAMMET, 2007, p.64-65). O afastamento que, com frequência, se amplia para a solidão é recorrente no cotidiano desses autores. O convívio, a relação, são descritos

muitas vezes como inconcebíveis: “O mundo real se tornara apavorante – incontrolável. Cada dia mais imprevisível. Eu ansiava por alívio, mas o desconforto físico me aprisionava. A tensão aparecia em minha fala, em meus atos, na minha relação com os outros.” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.83). O “mundo externo” (GRANDIN, SCARIANO, 1999), além de caracterizado como apartado, aparece como intratável e percebido, por isso, de maneira completamente inacessível.

Se observarmos o comportamento de uma criança autista, a característica que parece a princípio mais marcante é a indiferença em relação ao mundo externo. Mas a clássica observação de Kanner a respeito dessas crianças talvez encubra um outro aspecto. Diz ele que, no autismo, há uma solidão extrema que “ignora e exclui tudo o que vem do exterior até a criança” (KANNER, 1943, p. 156 *apud* ALBERTI, BETEILLE, 2014, p.64-65).

Isso que se aponta como uma indiferença do autista ao mundo externo, ao nosso ver, aproxima-se da defesa daquilo que seria a esses sujeitos imprevisível e, portanto, para eles incontrolável. A solidão é recorrente nos autorrelatos, no sentido de fuga da imprevisibilidade para um “mundo interior”, explicitamente relacionada ou não com a dificuldade de manter relações: “Na classe, eu mais desenhava e escrevia do que prestava atenção nas aulas. Estava, na verdade, muito alheio a tudo aquilo.” (CAMARGO, 2012, não paginado). O autor ilustra uma cena que encontramos rotineiramente nas salas de aula – a escrita, o desenho, mais parecem mecanismos de retirada das relações.

Ações que poderiam ser caracterizadas como uma simples prática tornam-se indícios de isolamento, portanto. Williams (2012), por exemplo, conta-nos de como reconhece esse lugar: “Quanto mais eu tomava consciência do mundo em minha volta, mais o temia.” (WILLIAMS, 2012, p.31). Nesse sentido, à solidão apontada por Kanner (1943) poderíamos associar o desejo de alívio descrito anteriormente por Grandin (1999).

Para além do que poderia significar uma escolha, as memórias descritas pelos autistas revelam, muitas vezes, a descrição de suas dificuldades em um contexto de exclusão. O isolamento seria então uma consequência da solidão vivida nessas situações: “O professor tinha de pedir em voz alta: ‘Alguém pode fazer o favor de se juntar ao Daniel?’ Mas ninguém se candidatava, e eu muitas vezes tinha de trabalhar só, o que não era nada mal.” (TAMMET, 2007, p.92). O autor comenta sua solidão como efeito de rejeição e não como opção. Assim, deparamo-nos com uma discussão que varia entre afirmar a solidão como um lugar de preferência e recorrer a ela como efeito de relações que não se realizam, apesar de desejadas, algumas vezes.

Cada vez mais me conscientizava de minha solidão, e comecei a sentir falta de um amigo. Todos os meus colegas de turma tinham pelo menos um e a maioria tinha vários. Eu passava horas à noite acordado na cama olhando para o teto e imaginando como seria a amizade com alguém. Tinha certeza de que, de algum modo, aquilo me tornaria menos diferente. Talvez então, eu pensava, as outras crianças não me achem tão estranho assim (TAMMET, 2007, p.70).

Se considerarmos Bialer (2014): “Os muros autocriados no autismo são uma defesa contra uma vivência de ameaça existencial. Qualquer saída do mundo isolado é um risco a ser enfrentado.” (p.55). Então o isolamento aparece como uma defesa criada previamente à situação de ameaça, e não como consequência de exclusão social. Camargo (2012) localiza sua experiência entre a curiosidade de ir até o “mundo externo” e a segurança proporcionada por uma espécie de exílio, que aparentemente impõe a si mesmo:

Na escola eu tinha muitos e muitas colegas, mas embora fosse curioso em relação à classe, eu não fazia muita questão de me relacionar com eles, ficava meio distante. Odiava ter de fazer trabalhos em grupo. Nunca me dei bem em grupos e ficava acanhado e não participava, permanecendo sempre à margem (CAMARGO, 2012, não paginado).

Segundo Bialer (2014): “É marcante nas autobiografias de autistas a dificuldade que eles encontram para viver em um mundo compartilhado, devido a sua instabilidade e sua imprevisibilidade, incorrendo na necessidade, às vezes temporária, de se isolar na segurança de um mundo solitário.” (p.55). Assim sendo, presumimos, o “mundo compartilhado” se revelaria tão terrível que retirar-se dele e perceber-se na solidão significaria achar-se muito mais amparado que quando na companhia de qualquer outro.

Para Williams (2012), esse “mundo compartilhado” é composto por aspectos insuportáveis: “O mundo se mostrava impaciente, importuno, duro e implacável. Com o passar do tempo, aprendi a lhe responder com lágrimas e gritos, ou pela indiferença e a fuga.” (p.29). O sofrimento e a agressividade como respostas estão descritos pela autora em sua relação com o “mundo”, ou seja, nas suas relações com os outros. A obrigatoriedade de correspondência a um contexto social parece sempre falha:

As outras garotas, que também não eram anjinhos, julgavam-me cruel e colérica: eu insultava os professores, arremessava tudo e o que quer que fosse, fugia da escola, destruía tudo o que me caía às mãos, inclusive a mim própria. Quando eu mesma me agredia, tentava desarticular as mãos dos punhos ou balançar a cabeça esperando ouvir estourar os miolos.

Eu prendia a respiração e retesava os músculos do estômago para exercer sobre mim uma pressão interior. Por isso ficava roxa e sem ar, à beira de uma vertigem. Os outros alunos riam dizendo que eu era doída. O professor pensava que eu estava gravemente perturbada. Consciente de meu direito, eu dizia que não tinha pedido para ser do “mundo deles”, que não tinha vontade alguma de me integrar e que, se eu tivesse de fazê-lo, seria nas minhas condições. Eu era livre para sair dele ou desaparecer quando julgasse necessário (WILLIAMS, 2012, p.105-106).

A fuga do “mundo exterior” para um “mundo interior”, descrita por Williams (2012) como um ato de saída, também aparece nas narrativas de Camargo (2012): “O mundo interior de fantasia de um Asperger é para ele vital, tanto quanto um fígado, um estômago, um coração ou um cérebro é para todas as pessoas. Sem isso ele não vive.” (não paginado). O autor não somente trata da importância de seu “mundo interior de fantasia”, como apresenta ao longo de seu livro trechos de escritos ficcionais que representam o modo como ele percebe a si mesmo e a suas relações com outras pessoas. A descrição da estrutura das narrativas e da composição dos personagens também fazem parte de seus relatos:

O lobo, representando meu imaginário solitário; o anjo (na verdade “a anja”), representando minha carência afetiva gritando por socorro; grito este representado pela voz poderosa soltando-se em meio àquela atmosfera pesada de pesadelo, tentando atravessar minhas fronteiras e ganhar o mundo exterior, a Realidade; a guitarra e o violino, representando os tormentos da alma e do coração, a infelicidade em que eu estava mergulhando, mostrando claramente o nível de angústia que me corroía e a intensidade da solidão que eu sentia, e o sentimento de frustração e impotência de estar tendo tantas dificuldades para superar mais essas barreiras em minha vida (CAMARGO, 2012, não paginado).

Camargo (2012) descreve um “mundo interno” - de fantasia, interior; e um “externo” - de realidade, exterior. Ao explicar uma ficção de sua autoria, o autor faz uma divisão entre ele, que não tem o dever de aceitar a realidade e se sente acolhido na fantasia, e as pessoas “comuns”, “normais”, que aceitam a realidade. A fantasia para ele não se submete à realidade, por isso se sente atraído por ela.

Porque a Realidade é um mundo que a criança Asperger não conhece direito. Por isso, na visão dele, tudo se torna gigante e ameaçador. E como é um mundo que ele não domina, cria-se nele um complexo de inferioridade, por sentir-se pequeno diante da cruel e poderosa Realidade, que parece querer devorá-lo (CAMARGO, 2012, não paginado).

Mas o **MUNDO DA FANTASIA** pode também significar um canal de comunicação com a “realidade”, quando na tentativa de inclusão na realidade através da construção de outras identidades. De acordo com Bialer (2014): “Em Donna [Williams], há inúmeros exemplos de objetos, personagens imaginários e pessoas “reais”, cujos laços lhe permitiram querer sair do seu isolamento e ter confiança para enfrentar seus medos e sua angústia e, assim, poder habitar o mundo compartilhado.” (p.56). Williams (2012) não se utiliza dos personagens como Camargo (2012) faz em suas ficções, os personagens por ela criados estão presentes em sua realidade, pois a autora desde a infância os constitui como ferramentas para “entrar em relações com o mundo exterior” (WILLIAMS, 2012, p.39):

Eu já tinha três, então, três anos. Willie tornou-se minha encarnação exterior, meu encarregado dos negócios estrangeiros: uma criatura de olhar flamejante de hiena, de boca apertada, de punhos serrados, ostentando uma postura de rigidez cadavérica. Willie chutava e cuspiam à mínima contrariedade. Mas esta simulação de hiena total torna-se a pior das armas, e é Donna que lhe paga o preço (WILLIAMS, 2012, p.39).

Carol reunia em si tudo aquilo que é possível amar: gostava de rir, tinha amigos, trazia uma porção de coisas para casa e, enfim, tinha uma mãe. [...] É Carol que sobe no cenário do reconhecimento social e é Willie, minha outra fachada para o mundo, que representa o público (WILLIAMS, 2012, p.52).

O modo como Williams (2012) se utiliza de seus personagens para conseguir suportar o contato com o “mundo externo” pode soar de maneira angustiante na leitura de suas narrativas. A alternância entre as figuras criadas por ela tem a capacidade de causar uma espécie de confusão ao leitor quando na tentativa de compreender a viabilidade desse revezamento de identidades. A autora, no entanto, esclarece o sentido desse arranjo: “O mundo exterior não era para mim senão um campo de batalha ou um palco onde eu tinha constrangimento de representar o papel. Seria apenas para sobreviver.” (WILLIAMS, 2012, p.103). A demanda de ser outra coisa que não o que já se é mostra-se, portanto, como questão de sobrevivência.

Para Bialer (2015c): “Willie protege Donna, filtrando o que vem do exterior por seu intermédio e favorece a saída da inércia e a dinamização, viabilizando o contato com o mundo sob forma defensiva.” (p.192). Os personagens criados por Williams (2012) lhe servem como mediadores entre o “mundo interior” e o “mundo exterior”. Por suas explicações podemos concluir que as relações com outras pessoas não seriam possíveis sem esse recurso. “Willie está sempre no controle das vias de acesso ao mundo isolado de Donna e é ele quem personifica um administrador responsável por regular as suas saídas e entradas, assim como as áreas de compartilhamento e de pontes com o mundo das outras pessoas.” (BIALER, 2015c, p.192). Podemos concluir que se Williams (2012) cria “pontes” em direção as outras pessoas, é porque cogita ir até elas, ao que parece, sem saber como.

Em Grandin (1999), o “mundo da fantasia” se restringe a narrativas construídas por ela, onde as pessoas do “mundo externo” estariam representadas na sua escrita ficcional, por exemplo. Dessa maneira, as questões de difícil resolução na vida real, poderiam ser dissipadas na sua escrita inventiva.

Quando cheguei aos onze anos, meu elenco de personagens tinha aumentado, e Alfred Costello começou a aparecer muito nas histórias que eu inventava. Alfred, uma pessoa de verdade, era da minha turma na escola e implicava comigo o tempo todo. Zombava de meu modo de falar, esticava o pé para eu tropeçar quando eu passava no corredor e me xingava de “idiota” ou “maluca”. [...] Alfred era um sujeito maldoso na vida real, e um vilão perverso nas histórias que eu inventava. Nas minhas fantasias, ele espalhava lixo pelos jardins da escola ou mostrava a língua

para a professora. E eu ria enquanto me contava a história. E quando, nas minhas histórias, Alfred era surpreendido e castigado, eu caía na gargalhada (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.42).

É também Grandin (1999) que aponta a importância do reconhecimento de suas habilidades por parte de seu professor. Este que olha para suas diferenças de maneira potente e suas características não como problemas, mas possíveis de serem direcionadas a caminhos criativos. A autora compreende isso como um respeito ao seu mundo, o professor figura em seus relatos tal qual uma interseção entre o mundo interno (dela) e o externo (dos outros).

Um segundo professor, o Sr. Carlock, foi minha salvação. O Sr. Carlock não dava atenção a rótulo nenhum, só aos talentos que encontrava. Até mesmo o diretor da escola tinha dúvidas quanto à minha capacidade de concluir o curso técnico. Mas o Sr. Carlock acreditava nas possibilidades de cada aluno. Ele canalizou minhas fixações para projetos construtivos. Não tentou me atrair para o mundo dele, e sim entrar no meu (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.89).

Grandin (1999) escreve sobre as dificuldades que encontrava na escola, mas também sobre ter sido compreendida e acolhida na sua diferença. A constatação da diferença como potência e a renúncia à imposição de um comportamento padrão é narrada por Grandin (1999) como um reconhecimento, por parte de seu professor, de sua singularidade e de suas habilidades. Nas narrativas da autora o Sr. Carlock é apontado com bastante ênfase, como referência de acolhimento e de apoio no percurso escolar da autora. Grandin (1999) se refere a ele como alguém que lhe servia de modelo para suas tentativas de estar no “mundo compartilhado”: “O Sr. Carlock não me fazia sermões, mas demonstrava, com sua própria conduta, uma percepção social que eu invejava e tentava copiar. Com ele, estava aprendendo atitudes humanistas que o meu autismo sempre me impedira de ter.”. (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.90).

Em contraponto, Grandin (1999) expõe críticas a outra professora, que se mostrava muito menos flexível a suas particularidades: “Mesmo que eu fosse capaz de explicar meu raciocínio para a Sra. Clark, ela não teria aceito aquele tipo de lógica – meu raciocínio não se enquadrava em seu tipo de ensino em que as coisas ou são brancas ou são pretas, ou estão certas ou erradas.” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.35).

Porém, a respeito do Sr. Carlock, Grandin (2015) reconhece no seu comportamento a motivação necessária para que suas “obsessões” e “fixações” pudessem representar algo de produtivo em seu cotidiano.

Na verdade, as obsessões podem ser grandes motivadoras. Um pai ou professor criativo pode canalizar as obsessões para habilidades relevantes para uma carreira.

Se a criança gosta de trens, leia um livro sobre o assunto e ensine matemática com trens. Meu professor de ciências usou minha obsessão com a máquina do abraço para motivar o estudo científico. Ele me disse que se eu queria provar que a pressão física era relaxante, teria de aprender a ler artigos nos periódicos científicos para apoiar minha tese (GRANDIN, PANEK, 2015, p.195).

Apesar do reconhecimento, Grandin (2015) guarda críticas ao Sr. Carlock, fazendo dele exemplo na comparação com outros educadores:

Ele mudou minha vida de várias maneiras ao identificar meus pontos fortes — mecânica e engenharia — e me ajudar a explorá-los. Ele tinha um clube de modelagem de foguetes que eu amava. Ele despertou meu interesse por todo tipo de experimentos eletrônicos. Contudo, num aspecto crucial, seu pensamento provavelmente me bloqueou. [...] Como muitos educadores, o Sr. Carlock estava preso a um currículo e não se dava conta disso (GRANDIN, PANEK, 2015, p.189-190).

A autora se identifica também com outro professor, este que faz de um assunto de sua preferência tema das aulas: “A escola era chatíssima. Até o Sr. Brooks, um professor de psicologia, entrar na minha vida. Ele falava sobre o comportamento animal. Eu sempre tinha gostado de animais e fiquei fascinada com as histórias do Sr. Brooks a respeito deles.” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.86). A afinidade de Grandin (1999) com seu professor claramente se dá a partir do reconhecimento de seus interesses como conexão para essa aproximação.

Williams (2012), do mesmo modo, descreve impressões acerca de um professor:

O senhor Reynolds não tinha ideias preconcebidas sobre as capacidades de cada um e nunca insistia a esse respeito. Tratava disso de outra forma. No que me diz respeito, ele me permitia mostrar-lhe o que eu era capaz e, no máximo, indicava-me aquilo em que eu me saía melhor (WILLIAMS, 2012, p.95).

O reconhecimento, por parte dos autistas, daqueles professores que compreendem suas habilidades e as tornam reais, mais do que potenciais, é indicado como característica construtiva nos trechos que narram experiências escolares. Grandin (1999) se refere à possibilidade de “carreira” a partir do desenvolvimento dessas competências, e a realização disso verificamos também no decorrer de outras narrativas, contadas pelos autistas.

É exatamente na especialidade de suas **FIXAÇÕES** que Camargo (2012) hoje se encontra. Segundo ele: “Meu Mundo Interior de Fantasia me permitiu sobreviver e superar as vicissitudes que a vida preparava para mim no meu caminho.” (CAMARGO, 2012, não paginado). Mas não só, mais do que lhe servir de apoio no caminho, o “mundo interior de fantasia” do autor tornou-se função, já que fez da escrita ficcional e real sua profissão. Sobre o direcionamento das fixações, Grandin (1999) explicita:

O riso incontrolável, as perguntas e o falatório constante, a obsessão por determinados assuntos (como as eleições, no meu caso) são características comuns de crianças autistas. Minhas fixações reduziam a excitação e me acalmavam. Muitos terapeutas e muitas pessoas com alguma formação na área de psicologia acreditam que, se for permitido que a criança se entregue às suas fixações, os resultados poderão ser irreparáveis. Mas não acho que isso se aplique a todos os casos. As fixações podem ser canalizadas para fins construtivos. [...] Se devidamente conduzida, uma criança autista pode ser motivada por uma certa fixação. Uma fixação com verbalização compulsiva numa criança pode servir para dar vazão a parte da frustração e do isolamento que as crianças autistas costumam acumular (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.42-43).

Maleval (2015) se refere a essas “fixações” como “interesses específicos”. E aponta o que em tantos autistas identificamos imediatamente: a escolha de um tema ou objeto no qual se concentram e muitas vezes tornam-se especialistas. Nesse sentido, podemos verificar as indicações de Grandin (1999): “Quanto às fixações, é necessário canalizá-las para atividades positivas. A obstinação ou persistência pode fazer milagres. Autistas adultos com alta capacidade de funcionamento são capazes de trabalhar no mesmo campo de interesse de suas fixações infantis.” (p. 147). Em diálogo com a autora, Maleval (2015) verifica:

Frequentemente, eles se apresentam como eruditos num campo bastante localizado: trens, automóveis, mapas de cidades, isolantes elétricos, nomes, plantas carnívoras, etc. As competências que eles adquirem nesse campo às vezes se generalizam, chegando a lhes permitir uma inserção profissional. Os adultos autistas de alto nível, constata Grandin, quando têm um emprego estável, “desempenham frequentemente um trabalho no mesmo campo das obsessões de sua infância (MALEVAL, 2015, p. 32).

Entre as orientações observadas pelos autistas nos autorrelatos, encontramos a de Camargo (2012), que indica uma maneira de tornar os interesses específicos dos autistas potentes em suas aprendizagens:

Vamos supor, por exemplo, que ele(a) goste de dinossauros. Se você explicar: duas laranjas menos uma laranja igual a uma laranja, ele não irá se interessar. Mas se disser: dois dinossauros se encontraram e lutaram e um deles ganhou e comeu o outro, aí só sobrou um dinossauro, então dois dinossauros menos um dinossauro é igual a um dinossauro de barriga cheia!
Aí ele(a) entenderá e se interessará (CAMARGO, 2012, não paginado).

A gratidão aos professores, narrada nas autobiografias, relaciona-se não somente à identificação das potencialidades e dos interesses específicos, mas à disponibilidade que demonstravam no sentido do acolhimento dos diferentes modos de ser desses sujeitos. Williams (2012) conta sobre a importante relação que estabeleceu com um professor, que por sua descrição, podemos concluir, dedicava-se à compreensão de suas necessidades:

Este professor passava muito tempo comigo. Ele levou a peito compreender como eu sentia as coisas e as razões pelas quais eu me comportava de tal ou qual maneira. Até quando ele elevava a voz eu podia perceber-lhe a mansidão. Este foi o primeiro

professor a quem eu fiz o esforço de explicar o que se passava em casa, resguardando-me, entretanto, de revelar o que se passava no meu íntimo. Seu humor era sempre o mesmo. Ele me parecia nunca trair minha confiança (WILLIAMS, 2012, p.96).

Outra característica podemos perceber destacada na figura do professor admirado. Williams (2012) aponta a mansidão que nele encontra quando trata de sua voz, e de seu humor invariável. Isto que nos direciona à discussão sobre o tema **IMUTABILIDADE**. Segundo Maleval (2015):

A imutabilidade revela que o autista é um sujeito a trabalho para assegurar um mundo experimentado, além do mais, como caótico e inquietante. Segundo Kanner, trata-se da maior característica da síndrome que, juntamente com a solidão, configuram as principais formas de proteção contra a angústia (MALEVAL, 2015, p.7).

Com base nesse apontamento, podemos refletir que é frequente na escola nos depararmos com o que caracterizamos como “resistência à mudança”, por parte de muitos autistas. Parece-nos coerente, inclusive, associarmos a essa característica uma proteção contra a angústia, compreendida como um afeto do sujeito, que se relaciona ao traumático para o psiquismo, diante daquilo a que é impossível conferir sentido, impossível de significantizar, de apalavrar ou abordar pela palavra. (MELO, 2019, informação verbal)¹⁶.

Sob a ótica de Grandin (1999): “Pessoas diferentes. Lugares diferentes. Mudanças nunca foram fáceis para mim.” (p.50). Como a autora descreve, tratando-se de grande parte desses sujeitos, qualquer mudança na rotina não costuma ser bem-aceita. A mínima peça faltante ou trocada em seus cotidianos parece desestruturar por completo suas capacidades: “É preciso conservar um ambiente estável, ordenado e seguro. A criança autista não consegue funcionar plenamente se encontrar muitas mudanças.” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p. 147). As impressões da autora muito se aproximam da realidade com a qual constantemente nos deparamos no contexto escolar.

Trocas de ambientes - como a sala de aula, que pode variar entre um ano de letivo e outro; quaisquer alterações de objetos na organização dos espaços de convivência; o professor ou professora inesperadamente substituído(a); o horário do recreio que sofre alguma modificação repentina - são exemplos de mudanças que parecem dismantelar a estrutura dos autistas. Muitos deles não são capazes de aderir a variações impostas, ou mesmo propostas.

¹⁶ Informação referente à aula do Seminário *Da infância ao infantil: as relações de objeto*. Rosane Melo. 04/09/2019. Formações Clínicas do Campo Lacaniano (FCCL – Rio).

A partir de Camargo (2012): “Aspergers não gostam, não têm prazer no improvisado.” (não paginado), podemos nos questionar: esse modo de operar seria uma inabilidade ou uma escolha? As referências que tomam para si parecem tornar-se partes imutáveis de sua constituição. Por exemplo: se por anos frequentam o mesmo ambiente, ainda que consigam achar-se em outros, retornam ao anterior em busca de suas referências. Se fazem todos os dias o mesmo percurso, qualquer mudança nessa trajetória quase nunca é aceita por eles.

Maleval (2015) afirma que “O autista gostaria que o mundo das coisas fosse regido por regularidades fixas.” (p.26) - é o que confirma Higashida (2012): “Quem tem autismo fica muito empolgado com números. Eles são coisas fixas e imutáveis. O 1, por exemplo, é sempre e apenas 1. Essa clareza e essa simplicidade são reconfortante para nós.” (não paginado). Do mesmo modo, Williams (2012) e Tammet (2007) esclarecem:

Um mundo ao contrário? Não. Eu procurava simplesmente um mundo de coerência bem provido de referências fixas. A mudança constante que era preciso enfrentar por toda parte nunca me dava tempo de me preparar. É por isso que eu encontrava tanto prazer em fazer e refazer as coisas (WILLIAMS, 2012, p.90).

As assembleias das manhãs eram algo de que passei a gostar. Em primeiro lugar, elas eram previsíveis, ocorrendo na mesma hora todos os dias. A professora pedia que nos levantássemos e formássemos uma fila até o auditório. Lá dentro, crianças de outras turmas estavam sentadas, quietas, em linhas retas, enquanto passávamos por elas, antes que nos mandassem sentar atrás dos outros. A forte sensação de ordem e rotina me acalmava e muitas vezes eu me sentava no chão do auditório de olhos fechados, balançando levemente enquanto cantarolava para mim – algo que eu costumava fazer quando me sentia relaxado e contente (TAMMET, 2007, p.50).

Como explicita Miranda (2015), sobre a imutabilidade: “Segundo Kanner, trata-se de transformar o ambiente em um lugar sem relevo, monótono, sem qualquer possibilidade de surpresa. Lacan explica esse fenômeno defensivo pela impossibilidade de compreender a menor mudança.” (p.17). A “resistência à mudança” ou a impossibilidade de compreendê-la, muitas vezes, figuram minimizadas quando adiantados os acontecimentos a esses sujeitos, a previsão da mudança parece possibilitar-lhes a organização, diante do que se pode perceber como esperado.

Higashida (2013), por exemplo, sugere a antecipação dos acontecimentos, como forma de proporcionar ao sujeito algum planejamento ou a noção de previsibilidade, tão marcada por eles: “Eu sugeriria que, em vez de usar auxílios visuais, vocês conversassem conosco sobre a agenda do dia com antecedência.” (não paginado). O autor expõe sua preferência pela conversa quando na programação das atividades, em vez de referências visuais, que podem parecer muito mais fixas e, por isso, menos suscetíveis a eventuais mudanças: “Quadros,

desenhos e diagramas causam uma impressão tão forte em nós que, se algo muda, podemos ficar frustrados e assustados. (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

Como observamos na escola, a frustração causada por mudanças repentinas geram muitos conflitos, a partir da impotência ou da recusa dos sujeitos autistas diante dessas variações. Concordamos com Maleval (2015) quando afirma que: “A imutabilidade recai, principalmente, no meio e nas sequências dos acontecimentos.” (p.6). São casos em que a manutenção daquilo que se repete, ou se encontra previsto como encadeado, não suporta qualquer descontinuação por parte do autista.

Nessa lógica, Williams (2012) parece relacionar a necessidade de imutabilidade àquilo que ela mesma chama **COMPORTAMENTOS ESTEREOTIPADOS**: “Eles dão uma sensação de continuidade. Os rituais, os gestos estereotipados dão a certeza de que as coisas podem permanecer as mesmas, durante longo tempo, para ter seu lugar incontestado numa situação complexa e mutante em volta de si.” (WILLIAMS, 2012, p.329). A “continuidade” citada pela autora relaciona-se à característica de “imutabilidade”. Se os comportamentos, que costumamos identificar como “estereotípias” são caminhos para essa condição de estabilidade, e podemos percebê-los como um movimento de autoestabilização, a noção de Grandin (1999) nos parece coerente: “A criança autista se autoestimula para acalmar-se.” (p.31).

Kedar (2012) dedica grande parte de suas reflexões a esses comportamentos, a que chama *stims*¹⁷. Ele faz uma diferenciação bastante específica em relação a outros: “Eu acho que os *stims* são diferentes de roer unhas, por exemplo, o que é um hábito. Roer unhas não é uma porta para outro mundo, mas os *stims* são. É a razão pela qual acho difícil eliminá-los da minha vida.” (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa). O autor manifesta a necessidade de definir os *stims* como uma atitude que implica finalidade específica, diferentemente do que caracteriza como “hábito”, no exemplo colocado.

Agitar as mãos é o meu estímulo favorito. Eu comecei ainda jovem. Eu continuo fazendo isso hoje, sempre que sinto uma emoção forte. É como se houvesse um caminho neurológico direto das minhas emoções para as minhas mãos, sem qualquer sentido. Eu gosto da sensação que isso me traz, é como uma libertação do estresse sensorial. O desejo é muito forte; segurá-lo é como me forçar a não vomitar (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa).

¹⁷ Optamos por não traduzir a expressão “*stims*”, que aparece nas narrativas de Ido Kedar (2012) em correspondência à palavra “estereotípias”, por entendermos que a expressão em inglês já se encontra incorporada ao vocabulário utilizado comumente em referência aos estudos sobre autismo. Isto podemos verificar nos diversos debates sobre o tema e trazemos a explicação de Marcos Petry que, no seu canal “Diário de um autista”, na plataforma de compartilhamento de vídeos Youtube, comenta no vídeo “*Stims no autismo*”: “Stim ou estereotípias é uma maneira de autorregulação por parte do autista ou da autista frente aos estímulos do mundo.” (informação verbal). Disponível em: <https://youtu.be/86C4tLI-7FI>.

O autor expõe a sensação provocada pela ação que muitos autistas repetem: o balançar das mãos para cima e para baixo, ora andando de um lado para outro, ora dando pequenos saltos como se corresse parados no mesmo lugar – esta que se revela como cena característica e específica desses sujeitos, imediatamente reconhecível por quem se coloca a observá-los.

É demasiado significativo ler as descrições tão precisas de Kedar (2012), pois os movimentos a que comumente denominamos estereotipados apresentam-se diante de nossos olhos como uma força muito espontânea, difícil de ser contida. O que aproxima nossa impressão do sentimento descrito pelo autor: “Eles vêm em minha mente tão de repente. Então me sinto sobrecarregado pelo desejo de fazer algo como bater palmas, produzir ruídos ou cuspir água.” (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa).

Diante de nossa experiência com alguns autistas no contexto escolar, não nos parece possível percebê-los sem seus gestos tão singulares, considerando que parecem a eles recorrer o tempo todo. Ainda por meio da narrativa de Kedar (2012), encontramos diálogo com essa questão: “Eu trato os stims como um amigo querido porque eles estão comigo realmente o tempo todo.” (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa). Os *stims*, ou as estereotipias, apresentam-se como características comuns à maioria desses sujeitos. Contudo, Kedar (2012) compara os *stims* à dependência química: “Verdadeiramente, stims são como uma droga. Eu só tenho que me perder em minha mente e, assim, me perco em um mundo sensorial de grandes sentimentos. Nossa, é incrível! Mas eu tenho que retornar à minha realidade frustrante.” (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa).

Apesar de afirmar gostar da sensação que os *stims* lhe proporcionam, ou talvez por isso mesmo, o autor relaciona a sua busca por essa emoção a um comportamento equivalente ao vício, quando percebe no seu comportamento sinais que identifica na discussão sobre o abuso de drogas. “No passado, eu vivia permanentemente em stims. [...] É como um alcóolatra que recorre a uma garrafa sempre que está triste ou tenso. [...] Na minha aula de Saúde estamos estudando sobre abuso de drogas e alcoolismo. Eu não deixo de notar uma semelhança com os stims autistas.” (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa)

O autor associa seu comportamento de auto estimulação a um recolhimento em si mesmo, quando nos conta de como consegue estar no “mundo” sem eles: “Então, é como droga alucinógena e é viciante. Eu costumava estimular muito quando era menino, especialmente antes de me comunicar. Agora eu estímulo menos porque estou engajado na

vida em um nível normal, então fico no mundo o máximo que posso.” (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa)

É interessante notar que Kedar (2012) percebe os *stims* como característica vinculada à sua dificuldade de comunicação. À proporção que se comunica mais, menos recorre aos *stims*. Novamente “o mundo” aparece como algo apartado. A comunicação permite a Kedar (2012) estar mais “no mundo” e, conseqüentemente, buscar estímulos em outros lugares e pessoas, e menos em si mesmo.

Alguns meninos no pátio vinham ao meu encontro para me ridicularizar, imitando o movimento de minhas mãos e me xingando. Eu não gostava quando se aproximavam demais e eu conseguia sentir seu hálito na minha pele. Então eu me sentava no chão duro de concreto, tapando as orelhas com as mãos, esperando que fossem embora (TAMMET, 2007, p.72).

À necessidade de imutabilidade, que por meio das narrativas podemos relacionar às estereotípias ou aos *stims*, aproximamos também certa tendência ao “controle”, tão indispensável e demonstrado por alguns desses sujeitos como característica essencial de suas personalidades, como verificamos em Camargo (2012): “Odeio coisas pendentes, especialmente aquelas que dependem de fatores externos que não controlo.” (não paginado). O autor se define como um “planejador” e aquilo que por ele não pode ser controlado não lhe parece conveniente. A esse apontamento poderíamos associar a noção de **ERRO**, aquilo que falha, que foge ao domínio desses sujeitos:

Sempre que escrevia, eu refletia sobre cada letra, palavra e frase. Se notasse um borrão ou erro, apagava tudo e começava de novo. Essa tendência ao perfeccionismo fazia com que eu trabalhasse em ritmo de lesma, terminando uma lição num estado de quase exaustão, mas com pouco resultado em troca (TAMMET, 2007, p.51).

Encontramos no dia-a-dia da escola correspondência imediata à narrativa de Tammet (2007) sobre sua tendência ao perfeccionismo, que provoca investimentos e esgotamentos incomuns aos sujeitos que dessa maneira se comportam. Entretanto, mais que a narrativa de Tammet (2007), a de Higashida (2013) nos faz identificar outras semelhanças com as cenas que encontramos na escola:

Pergunta 20: Por que você se incomoda tanto quando comete pequenos erros?

Quando percebo que fiz algo errado, minha mente trava. Eu choro, grito, faço um escândalo e não consigo mais pensar em nada com clareza. Não importa que o erro tenha sido pequeno; para mim é uma catástrofe, como se o Céu e a Terra tivessem trocado de lugar. Por exemplo, quando encho um copo com água, não suporto derramar uma gota sequer. [...] Naquele momento, me sinto engolido e não consigo distinguir a reação certa da errada. Tudo o que sei é que preciso escapar daquela situação o quanto antes para não me afogar. E faço o que puder para fugir. Chorar, gritar, atirar coisas, até mesmo esperar e bater...

No final de tudo, vou me acalmar e recuperar o controle. Aí não vejo nenhum sinal da devastação do tsumami, só a bagunça que eu mesmo fiz. E, quando percebo isso, me odeio. Simplesmente me odeio (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

Essa perda de “controle” se revela comum na rotina de muitos dos autistas. O grito, o choro, o ato de atirar coisas, cuspir ou arranhar os adultos que se colocam próximos - são ações que se manifestam não somente em decorrência da falha, do erro, mas com frequência como resposta a qualquer contrariedade. A busca pelo “perfeccionismo” descrito por Tammet (2007) parece ser perseguida não somente na realização de atividades, mas talvez se traduza, do mesmo modo, na expectativa que alguns autistas demonstram em relação ao comportamento do outro, em geral do adulto que lhe presta algum tipo de assistência.

O que podemos supor como uma certa resistência à autoridade, com todos os comportamentos agressivos de recusa a esta, poderia ser detonada a partir da não correspondência à expectativa do autista? O “erro” que causaria a “catástrofe” descrita por Higashida (2013) estaria potente em qualquer atitude que não a ditada pelo sujeito?

Nesse sentido, um mundo ordenado – imutável – mostra-se suficientemente adequado, pois nele existe a espera, por parte do sujeito, de que não ocorra qualquer inexatidão que seja, naquilo que se apresenta como previsível. Assim, as **CLASSIFICAÇÕES**, as seriações, as ordenações, os padrões podem se mostrar extremamente sedutores.

Nessa lógica, Williams (2012) indica: “Eu também gostava de ler, mas de preferência os anuários de telefone e os indicadores de ruas.” (p.87). E no epílogo de seu livro, tratando especificamente de “Classificação e seriação de objetos e de símbolos” (p.329), ela explica a prática:

Isto prova que a possibilidade de pertencer a um conjunto maior existe e permite esperar, um dia, ter a sensação de um lugar bem determinado, permitindo integrar-se ao “mundo”. Ou seja, criando-se a ordem, cria-se a representação simbólica de um mundo mais compreensível (WILLIAMS, 2012, p.329).

Essa “integração ao mundo”, ou a falta dela, é passagem persistente na narrativa de Williams (2012). Mas a satisfação que encontrava na “representação simbólica” não se transferia para a realidade, porque sobre esta nunca poderia ter controle. A ordem, conferida por ela ao mundo dos objetos e dos símbolos, não se transferia para mundo das pessoas. O “isolamento”, então, retorna como tema a partir dessa discussão. É Tammet (2007) quem ilustra uma situação passível de repetição no contexto escolar:

Eu visitava a biblioteca todo dia após a aula e durante as férias escolares, fizesse chuva ou sol, lá permanecendo durante muito tempo, às vezes até a hora de fechar. A biblioteca era plena de calma e ordem que me davam uma sensação de contentamento. As enciclopédias constituíam meu material de leitura preferido, embora muito pesadas para segurar, sendo preciso sentar numa mesa com uma delas aberta à minha frente (TAMMET, 2007, p.68).

O objeto se mostra suscetível ao controle e, por isso, atrativo. Os autistas seduzem-se pelo dinamismo que o objeto oferece, à medida que não dominam em si mesmos essa potência. Atraem-se pelos objetos e descobrem neles o dinamismo que não possuem, mais ainda quando esse domínio oferece constância. Essa é a predileção que os autistas apresentam por **OBJETOS** que giram, que mantêm movimentos constantes, além de assumirem esse movimentos nos próprios corpos, quando giram ou demonstram prazer em serem girados.

Tammet (2007) descreve a sensação que, no parque, o brinquedo “gira-gira” lhe provocava: “À medida que o brinquedo ia girando sem parar, eu fechava os olhos e sorria. Aquilo fazia eu me sentir bem.” (p. 33). Higashida (2013) torna esse tema uma pergunta, e introduz sua resposta como se expusesse ao mesmo tempo a constatação e um estranhamento quanto ao fato de as coisas, em regra, não permanecerem em movimento constante:

Pergunta 36: Por que você gosta de girar?

As coisas que nos cercam no cotidiano não ficam rodando, então qualquer objeto que gira nos fascina. Só de olhar alguma coisa rodopiar, nos enchemos de uma alegria profunda durante o tempo em que ficamos ali admirando aquele movimento perfeito e regular. É sempre igual, cada vez que fazemos isso. Coisas constantes nos confortam, e existe uma beleza nelas (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

O “movimento perfeito e regular”, admirado por Higashida (2013) no rodopiar dos objetos, é de maneira correspondente citado por Tammet (2007), quando na descrição de seus desenhos: “Gostava de desenhar círculos de vários tamanhos diferentes. O círculo era minha forma favorita e eu os desenhava repetidas vezes.” (p.33); e ainda “Não me lembro de ter-me sentido solitário no maternal, provavelmente por estar tão absorto em meus livros, contas e círculos.” (TAMMET, 2007, p.34).

Miranda (2011) discute essa preferência como uma atração pelo movimento dinâmico:

Sabe-se o quanto eles são tomados pelos objetos que promovem movimentos especialmente em círculos, como correias, hélices de ventilador, rodas, ralos de pia sorvendo água etc., e podem observá-los durante horas, o que aponta para a fascinação pelo dinamismo (MIRANDA, 2011, p.27-28).

A autora exemplifica situação que encontramos com bastante frequência na escola: o estado quase hipnótico que o fluxo da água das descargas e das torneiras causa nesses sujeitos. Sabemos que muitos deles são capazes de passar longos períodos observando o correr dessa água, como se nela suas atenções estivessem completamente submersas. A tentativa de interrupção dessa ação, inclusive, costuma lhes causar bastante desconforto.

Esses momentos de imersão, em comportamentos que identificamos como recorrentes e muito característicos de vários autistas, mostram-se equivalentes à narrativa de Grandin (2015): “O único momento em que podia regressar ao autismo era uma hora a cada dia, após o

almoço. No resto do dia, tinha de viver num mundo que não balançava nem girava.” (p.12). A autora trata o autismo como um lugar, um estado - noção já discutida enquanto “mundo” anteriormente. “Regressar ao autismo” seria um retorno ao abrigo de si mesmo? Externo a isso, tudo figura descrito como estrangeiro.

A princípio esses objetos de predileção podem parecer atrativos comuns às crianças as mais diversas, no entanto Grandin (1999) esclarece com precisão a diferença:

Girar como um pião era outra atividade que eu apreciava. Eu gostava de girar sentada no chão. Toda a sala girava comigo. Esse comportamento autoestimulante me fazia sentir poderosa, com controle sobre as coisas. Afinal, eu era capaz de fazer a sala girar. Às vezes fazia o mundo girar enrolando as correntes do balanço que tínhamos no quintal de casa. Depois ficava sentada no balanço enquanto ele se desenrolava, vendo a terra e o céu girarem. Eu sei bem que as crianças que não são autistas também gostam de girar nos balanços. A diferença é que a criança autista fica obcecada com esse ato de girar (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.28).

A comparação que Grandin (1999) faz de si mesma com um objeto nos leva a uma discussão muito específica, a que a Psicanálise se dedica com afinco: o autista e suas relações com os objetos (MALEVAL, 2009; MIRANDA, 2011). Nas narrativas dos autistas, Williams (2012), por exemplo, descreve as relações com objetos como quem se refere à convivência entre seres humanos. No epílogo de seu livro, *Meu mundo misterioso – Testemunho excepcional de uma jovem autista* (2012), encontramos uma seção nomeada *Resumo da linguagem característica do meu próprio mundo* – na qual ela descreve, por meio do que chama de “análise esquemática”, o significado de alguns de seus comportamentos. De início, previne acerca de generalizações – tem consciência de que os sentidos que confere a determinados “gestos” e “rituais” podem não se aplicar de maneira geral ao autismo, posição que também defendemos.

A autora enumera algumas de suas atitudes mais frequentes, na tentativa de ajudar seus leitores a entenderem o que chama de “linguagem autista”, que permite o “acesso ao universo oculto desses seres arredios”. Acerca de “Juntar e emparelhar objetos” (p.329), ela esclarece:

Isto vem a estabelecer relações entre as coisas, a mostrar que uma relação entre dois ou mais objetos **PODE** existir. Permite visualizar relações de maneira mais concreta e mais real, através dos objetos. Permite, em seguida, recriar estas relações, dando a esperança de que, se tal relação existe entre as coisas, poder-se-á um dia senti-la e compreendê-la no “mundo”. Eu própria sempre vivi no mundo dos objetos (WILLIAMS, 2012, p.329).

O grifo é da autora, que evidencia toda a potência percebida por ela nas “coisas”, nos objetos. Williams (2012) nos conta de certa antecipação que provoca por meio deles, como uma espera, um desejo – algo que não tem a certeza da realização. Trata das relações que um

dia poderá sentir e compreender no “mundo”, um lugar outro, apartado do seu - noção que se confirma em toda a sua narrativa, principalmente quando afirma sempre ter vivido no mundo “dos objetos”.

Para Maleval (2015), “desde que possa manter o controle de seu objeto autístico, o autista pode, por seu intermédio, abrir-se ao mundo.” (p.77). Esse parece ser o movimento descrito por Williams (2012), à espera de uma abertura ao “mundo” das pessoas, ensaiada antes, através das “coisas”. A autora se expõe como se não habitasse o mesmo lugar que os outros.

Sobre isso, explica: “Para mim, as pessoas que eu amava eram os objetos, e esses objetos (ou as coisas que eles evocavam) eram a minha proteção contra as coisas que eu não amava, isto é, as outras pessoas.” (Williams, 2012, p.31). A preferência por objetos é indicação recorrente nos trechos autobiográficos. O chamado “objeto autístico”¹⁸ está presente nas narrativas dos autistas com evidência, porque também assim em seus cotidianos. Na escola, os trens, as chaves, os carros, os bonecos, entre tantos outros, aparecem regularmente na cena em que estão contidos os sujeitos autistas. Esses objetos são trazidos de casa ou muitas vezes tomados como seus mesmo pertencendo ao espaço escolar.

Os objetos autísticos foram apontados de maneira precursora por Frances Tustin (1972), a partir da noção de “objeto transicional”, teorizada por Winnicott, em 1951. Segundo Maleval (2009), Tustin foi “a primeira clínica a isolar o objeto autístico e extrair certas funções dele” (p.223). Através de sua prática clínica com crianças, dedicou-se à especificidade dos objetos preferidos pelos autistas, de maneira que sua teoria ainda hoje se apresenta como referência nesse campo, assim como os estudos de Winnicott (1951) sobre o “objeto transicional”.

Maleval (2009), entretanto, observa que Tustin (1972) descrevia os “objetos autísticos” com um sentido patológico, enquanto ele prefere tratá-los como uma “invenção preciosa” ou como possuidores de “notável capacidade dinâmica”. Da mesma forma, Furtado (2013) reconhece essa função: “Admitir os objetos de interesse dos autistas no seu processo educacional também se mostra indispensável, visto que tem sua função organizadora frente às invasões que o ‘mundo normal’ promove para eles.” (p.207). Acreditamos que o objeto tomado pelo autista pode ser incorporado à sua rotina escolar nas medidas de sua necessidade e das possibilidades que se apresentam no ambiente.

Trata-se de um debate que divide os especialistas. A maior parte deles considera que o objeto autístico deve ser largado para permitir que o sujeito evolua. Entretanto,

¹⁸ Assim definidos por Frances Tustin (1972), noção que será apresentada a seguir.

mesmo os partidários de métodos reeducativos mostram-se prudentes e, frequentemente, aconselham a não retirá-los precipitadamente (MALEVAL, 2009, p.223).

Apontamos uma diferenciação entre “objeto transicional” e “objeto autístico”, partindo da compreensão de que o conceito daquele encontra-se muito mais discutido e contextualizado que o desse. Além de considerarmos o fato de que, na teoria, esse se baseia naquele para ser definido no contexto aqui explorado. Segundo Maleval (2009):

Sabemos que o objeto transicional aparece no primeiro ano de vida. Encarna-se, mais frequentemente, em coelhos, ursos, chupetas, brinquedos de pelúcias, cobertores, forrinhos, etc. Ele é usado como calmante e contribui facilmente para o adormecimento. Constitui, segundo Winnicott, “uma experiência primitiva normal”. Representa o seio materno ou o objeto da primeira relação (MALEVAL, 2009, p.226)

Além de contribuir para o adormecimento, o “objeto transicional” exerce a função de “calmante”, muitas vezes de maneira semelhante no contexto escolar. Não raro, sobretudo no segmento de Educação Infantil, lidamos com esse objeto no dia-a-dia. Muitas crianças carregam consigo um “paninho”, um “travesseirinho”, uma roupa de sua casa, um bicho de pelúcia – objetos que comumente representam vínculo com seus ambientes familiares. Estes caracterizam para a criança a segurança a que ela recorre em períodos de adaptação, como a entrada na escola, por exemplo. É um objeto de que a criança se utiliza e aos poucos dele se desfaz, em um movimento de progressivo desinvestimento (MALEVAL, 2009).

O objeto autístico persiste até a fase adulta do sujeito e é uma criação do sujeito, enquanto que na maioria dos casos os objetos transicionais se perdem cedo e são achados no mundo exterior, mas pode acontecer de um objeto transicional persistir na fase adulta e de um objeto autístico ser achado no ambiente do sujeito (MIRANDA, 2011, p.30).

A partir de nossa experiência na convivência com os autistas na escola, podemos perceber que uma parte deles se utiliza do “objeto transicional” ou do “objeto autístico”, que acham objetos autísticos no ambiente escolar, por exemplo, e fazem deles característicos de suas figuras, como companhias. Segundo Furtado (2013): “São estas crianças que nos ensinam que seus objetos e suas “manias” são simbólicas, estabilizadoras e que é justamente com a utilização destes objetos que sua inclusão pode ser possível.” (p.205) O objeto representaria, nesse contexto, uma figura de apoio ou de mediação entre a criança e sua permanência na escola.

Para Maleval (2009): “um e outro são sedativos, acalmam o sujeito, que reage vivamente quando são retirados.” (p.231). Essa discussão se revela característica do cotidiano escolar, pois a criança, frequentemente, não admite a retirada de seu “objeto transicional”

senão pelo seu próprio desinvestimento. Mas no contexto do autismo o que percebemos é que o apego a determinados objetos se mostra muito mais visceral do que qualquer outra comparação que façamos com a relação de dependência com “objeto transicional”. A retirada de seus “objetos autísticos” é recebida por esses sujeitos como uma atitude violenta, e do mesmo modo costumam responder. Sobre esse debate, encontramos em Maleval (2009) referência aos estudos de Tustin (1990):

Como Kanner havia compreendido muito bem”, escreve em 1990, “essas crianças não distinguem os indivíduos dos objetos inanimados; tratam todos do mesmo modo – colam-se em um muro ou em uma parte dura do corpo de alguém como se fosse um objeto inanimado ou, ainda, grudam suas costas contra pessoas que sentem em fusão e em equação com as sensações de duração assim engendradas (...). (TUSTIN, 1990 *apud* MALEVAL, 2009, p.227)

Atentamo-nos ao fato de que a preferência dos sujeitos autistas pelos objetos, aqui apropriadamente chamados “autísticos”, aparece como uma constância no cotidiano desses sujeitos. Parece-nos razoável, no entanto, considerar que a leitura das autobiografias revela, ao menos por parte dos autores selecionados para esta investigação, diferenciações entre os objetos e as pessoas, e não a indefinição entre uma coisa e outra. A confusão não estaria localizada na distinção entre as coisas e as pessoas, mas na identificação que estabelecem com o objeto. Camargo (2012) exemplifica a questão, que aproximamos à discussão colocada anteriormente, sobre o dinamismo encontrado no objeto e faltante ao corpo do sujeito:

E para os outros meninos minhas brincadeiras criativas eram estranhas e estrambólicas. Eis que eu ia ficando cada vez mais isolado. [...] Por isso mesmo, naquela época, cheguei ao ponto de conversar com carros, em vez de gente. [...] Eu me identificava com o Chevette. [...] Foi uma fase muito, muito dura da minha vida, em que eu tentava me enturmar e não conseguia. Só encontrava alívio dentro de mim, nos livros que eu escrevia, nos desenhos de carros que eu fazia, nas estórias que eu inventava e vivia (CAMARGO, 2012, não paginado).

Mais do que a distinção entre “carros” e “gente”, Camargo (2012) revela sua angústia diante da dificuldade da relação social, questão também característica à obra de Williams (2012), como apontamos anteriormente e aqui citamos: “Mas eu não me engajava nem me comprometia senão com relação às coisas, jamais às pessoas. Tornei-me tão fechada como uma ostra.” (p.102). A reflexão sobre a solidão, associada à dificuldade de socialização, é comum não somente nas narrativas de Camargo (2012) e Williams (2012), mas em todas as outras sobre as quais nos debruçamos: Grandin (1999, 2015), Higashida (2013), Kedar (2012), Tammet (2007).

Segundo Menès (2011), o “objeto autístico”, “não é um objeto transicional porque não representa um laço com o Outro.” (p.15). Quando nos esclarecimentos iniciais acerca da teoria psicanalítica - que sustenta nossa reflexão diante das autobiografias -, apresentamos o

“Outro”, como o “Grande Outro”, um lugar simbólico, próprio para o surgimento dos sentidos, a partir daquilo que é pensado, agido, dito. Ora, se é nesse lugar simbólico que a percepção de si, através da relação com os outros, pode se dar, é também nele que a recusa do autista costuma se estabelecer.

Williams (2012) descreve dois momentos diferentes de sua relação com os objetos: primeiro, sua resistência ao outro, quando restringe sua comunicação somente através dos objetos: “comunicar por meio dos objetos não era perigoso.” (p.32); depois, seu movimento em direção ao outro, utilizando os objetos para tal: “Após ter-me apoiado sobre os objetos para me comunicar, utilizei-os para estabelecer laços afetivos.” (p.89). A autora trata dos objetos enquanto suporte para estabelecer relações que sozinha, a princípio, não seria capaz de manter.

No debate sobre utilizar o objeto como meio para a relação, podemos da mesma maneira refletir sobre uma atitude comum a alguns autistas, esta que tantas vezes encontra-se elencada em listas que apresentam comportamentos típicos, quando na hipótese do diagnóstico: “Entre as observações citadas, de modo quase universal, nas descrições do autismo infantil, uma das mais surpreendentes é o fato de que as crianças autistas se servem dos adultos, ou das mãos dos adultos, como uma ferramenta, tomando-os, portanto, como objetos.” (MALEVAL, 2015, p.28). A cena da criança que, em vez de apontar o que deseja pegar, sem nada dizer, utiliza-se da mão do adulto para ir até esta coisa, é uma discussão comum entre aqueles que se colocam a observar os sujeitos autistas, e são exploradas nas autobiografias. Higashida (2013), em *O que me faz pular*, comenta:

Acho que, quando algumas crianças autistas tentam alcançar algo “pedindo emprestada” a mão de outra pessoa, é por não terem noção do quanto precisam esticar os próprios braços para pegar esse objeto. Além disso, não estão muito certas de como pegar o que querem, já que temos problemas para perceber e medir distâncias (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

Higashida (2013) apresenta uma explicação relacionada essencialmente a sua dimensão corporal, à dificuldade do autista no tocante ao próprio corpo, que amplia para uma noção de medida para além do próprio espaço, como um déficit, uma incapacidade de compreensão de proporção do seu corpo e do espaço que o envolve. Kedar (2012) discute a questão de maneira mais específica, indicando essa incapacidade como uma disfunção motora e sustentando que não confundiria uma pessoa com um objeto:

Muitas vezes, especialmente quando eu era pequeno, eu pegava as mãos das pessoas para fazerem as coisas por mim. Especialistas dizem que é porque eu vejo outras pessoas como objetos e uso suas mãos como ferramenta. Essa teoria também está errada. Como eles chegam a essa conclusão brilhante? É sempre incrível para mim

quão erradas são as suas conclusões. Os especialistas falharam em perceber que nossas mãos não estão coordenadas pelos nossos pensamentos ou que não podemos indicar o que queremos senão segurando suas mãos? Duh! Pense antes de dizer que não consigo distinguir entre uma pessoa e uma cadeira. Eu sei a diferença entre uma pessoa e um objeto (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa).

Kedar (2012) aponta o discurso dos especialistas como permanentemente falho, ao mesmo tempo em que justifica a cena discutida envolta em dificuldades variadas relacionadas ao controle de seus atos, de seus gestos, de sua fala. Sobre isso encontramos referências também em Higashida (2013):

Quem não é autista pode escolher o que quer dizer em tempo real, enquanto está conversando. No nosso caso, as palavras que queremos dizer e aquelas que *conseguimos* dizer nem sempre coincidem. Acho que é por isso que nossa fala pode parecer um tanto esquisita. Quando existe uma discrepância entre o que penso e o que digo é porque as palavras que saem da minha boca são as únicas que consigo acessar naquele momento (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

Certa não correspondência entre aquilo que se pretende fazer e o que é feito, aquilo que se pretende dizer e o que é dito, revela-se como tema frequente nos autorrelatos e caracterizada como uma disfunção, uma dissociação entre a mente e o corpo. Podemos a partir disso refletir sobre a conhecida **MÁQUINA DO ABRAÇO**, de Grandin (1999, 2015). Seria a construção da máquina uma tentativa de manter algum controle sobre si mesma a partir desse objeto?

Discutida na Teoria Psicanalítica como um “objeto autístico”, a máquina de Grandin (1999, 2015) é descrita em suas narrativas como um “aparelho mágico”: “Desde a segunda série, comecei a sonhar com um aparelho mágico que pudesse exercer um estímulo de pressão intensa e prazerosa sobre todo meu corpo.” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.37). É na adolescência, em uma temporada na fazenda de sua tia Ann, no Arizona, que Grandin (1999) tem acesso ao manejo de gado no brete¹⁹, e então se sente fascinada pelo aparelho, que mais tarde viria a adaptar para si mesma. Sobre a impressão que o brete lhe provocou, descreve:

Fiquei observando enquanto bezerros nervosos e de olhos arregalados, um a um, eram conduzidos na direção do brete. Poucos minutos depois que os painéis laterais pressionavam seus flancos, aqueles mesmo animais de olhos esbugalhados se acalmavam. Por quê? Será que a pressão suave dava conforto e alívio para os nervos superestimados do bezerro? E, se fosse assim, será que uma pressão igualmente suave também não poderia me ajudar? (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.93).

Grandin (1999) decide testar em si mesma a máquina para o gado e descreve o sentimento como “estimulante” e “relaxador”. Após isso, no retorno para a escola, com o

¹⁹ Corredor fechado de ambos os lados, por onde passa o gado para o banho carrapaticida ou para o corte. (Michaelis). Fonte: <https://michaelis.uol.com.br>

apoio de seu professor, o Sr. Carlock, o projeto para a construção de sua própria máquina torna-se então uma fixação. Todavia, a ideia não é bem recebida por outros agentes da escola, que se colocam contra o projeto.

Segundo Temple, a construção de uma máquina teria a capacidade de temperar a hiperatividade de seu sistema nervoso. Muitos clínicos se inquietaram com isso e inclusive tentaram abolir a máquina, mas a mãe de Temple não se engana, ela escreve à filha então estudante: “Não se inquiete com os estúpidos por causa do alçapão. É um “mimo”, lembra que você repudiava todos os mimos, quando era pequenininha? Você não os suportava”. Em sua infância, Temple não tinha objeto transicional e sua mãe percebe a diferença (MIRANDA, 2011, p.29).

A escola recusa sua dedicação a um objeto aparentemente estranho, apesar de adequado às suas necessidades. A compreensão particular das características de Grandin (1999) e da noção de seu próprio comportamento, assim como de suas proposições em função deste, não se realiza naquele contexto, que se mostra inflexível perante suas tentativas de adequação. A esse respeito, encontramos diálogo com Furtado (2013): “É também na escola que os sujeitos vivem o conflito relativo às leis da cultura – principalmente e em última instância, o respeito às diferenças – para nela encontrar um lugar através de sua relação com a alteridade.” (p.32).

As relações de conflito que se dão na escola, com frequência, decorrem da não compreensão daquilo que é do outro, de quem o outro é. Esse lugar de construção de sentidos, que se localiza entre um sujeito e outro, e que se constrói por meio de ditos e não ditos, é o lugar da alteridade, do reconhecimento do outro, do entendimento da diferença do outro.

O aparelho de Grandin (1999), para a escola, não se localiza nessa compreensão. Mesmo assim, ela o constrói e o aperfeiçoa, de maneira que em uma primeira versão estaria condicionada ao movimento de outra pessoa para lhe prender e lhe soltar. No entanto, ao pretender regular a si mesma, na proporção de sua conveniência, não poderia dar a um outro o controle de sua máquina.

Grandin sempre encontra em sua máquina do abraço uma forma de regular sua energia vital e que lhe permite funcionar corretamente, desde que recarregue nela suas baterias constantemente. Mas é essencial, precisa ela, manter sempre o domínio sobre ela (MALEVAL, 2015, p.77).

Em uma segunda versão, adapta o brete de maneira que ela mesma tenha controle sobre os movimentos que fariam pressão sobre seu corpo. No discurso de formatura, reproduzido no seu livro, Grandin (1999) fala sobre atravessar uma “porta simbólica”, para deixar de ser criança e se tornar responsável por si mesma. O brete está descrito como parte de seu percurso e, apesar das incompreensões, a escola reconhecida em sua contribuição:

“Hoje, mais do que nunca, percebo que nunca andei sozinha aqui na Mountain Country School. Agradeço não só à equipe da escola, mas também a minha família e aos meus amigos.” (p.99). O/a objeto/máquina que Grandin (1999) projeta e realiza na escola segue como referência ao longo de toda a sua vida:

Após ter consagrado seu mestrado às máquinas de contenção nos currais, escreve uma tese sobre os efeitos do meio ambiente no comportamento e desenvolvimento do sistema nervoso central dos animais. Depois, trabalha na melhoria de vida do gado, desenhando um material para evitar seu sofrimento, faz comunicações científicas sobre essas questões, dedicando-se a conferências sobre a neurologia dos autistas e sobre os benefícios de sua máquina de espremer para acalmar o sistema nervoso deles. Desde então, sua vida profissional e seus centros de interesse parecem totalmente comandados por sua máquina (MALEVAL, 2009, p.247).

A especialização que Grandin (1999, 2015) desenvolveu para moldar a máquina à sua necessidade colaborou para o aperfeiçoamento dos equipamentos para os animais na indústria do gado. Nesse sentido, Maleval (2009) aponta: “Não é somente porque seus objetos autísticos complexos o acalmam que o sujeito demonstra tanta solicitude a respeito deles, mas também porque tem a intuição que, se os aperfeiçoar, poderá obter ainda mais deles.” (p. 239).

Especialista em comportamento animal, hoje a autora é reconhecida pela sua capacidade incomum de projetar equipamentos para manejo de gado. Ela desenvolveu uma habilidade empática em relação aos animais e seu aperfeiçoamento se deu nessa via. Tornou-se, por isso, internacionalmente reconhecida na área a que se dedica, provocando reflexões sobre as condições de manutenção e abate desses animais.

A “máquina do abraço”, esse “objeto autístico”, é citado permanentemente em seus escritos. Grandin (1999, 2015) se refere cada vez com mais clareza a respeito de sua relação com esse objeto, tão elaborado. Segundo Maleval (2009): “Grandin considera que é graças a sua máquina que consegue dominar sua agressividade, a aprender a sentir e a aceitar e receber demonstrações de afeto.” (p. 247). Tal como Williams (2012) descreve um quase ensaio com os objetos, pretendendo as relações com outras pessoas, Grandin (1999) também se utiliza desse recurso. A máquina do abraço lhe permitiu se acostumar com determinadas sensações e contatos.

Ansiava por ser tocada – abraçada. Ao mesmo tempo, fugia dos excessos tácteis como fugia de minha tia gorda e exagerada, que me lembrava a consistência de marshmallows. Suas demonstrações de afeto me davam a sensação de ter sido engolida por uma baleia. Mesmo ser tocada por minha professora era uma coisa que me incomodava e fazia com que me retraísse. Eu vivia aprisionada pelos defeitos de meu sistema nervoso. Era como se uma porta de vidro me separasse do mundo do amor e da compreensão humana. Existe uma diferença muito pequena entre ensinar

a uma criança autista o prazer do toque e instilar-lhe um verdadeiro pânico, deixando-a com medo de ser engolfada (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.37-38).

Grandin (1999) escreve sobre o “prazer do toque” e trata de sua “máquina do abraço” como um meio para conseguir suportar as sensações provocadas por outras pessoas no seu corpo. Nota-se um desejo de aproximação do outro, tanto por parte de Williams (2012) quanto de Grandin (1999). Esse debate nos proporciona a reflexão sobre a dificuldade, a inaptidão e/ou a recusa ao toque por parte dos autistas, tantas vezes por nós presenciada(s) na escola. O assunto fica em evidência e a ele nos detemos a partir de nossas experiências e das narrativas aqui apresentadas, sem excluir a noção de que cada criança, relação, situação, precisa ser observada caso a caso.

Hoje, já adulta, sei que minhas visões infantis de uma máquina mágica representavam a procura de um meio de suprir o quanto meu sistema nervoso danificado ansiava por estímulos tácteis. Já que a governanta que viveu conosco entre meus três e dez anos jamais abraçava ou tocava nem a mim nem a minha irmã, eu sentia muita falta de um toque carinhoso (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.37).

Os escritos de Grandin (1999, 2015) não somente nos dizem de seu comportamento, mas provocam uma reflexão bastante clara quando, além de descrever questões importantes na discussão sobre o autismo, oferecem também uma reflexão avançada sobre a origem desses assuntos e as ramificações deles. A autora comenta sobre a adaptação de uma máquina de estímulos justificando a necessidade desta em função da ausência de toque e acolhimento que na sua infância lhe fizeram falta. Grandin (1999) assume um apelo ao **CONTATO FÍSICO**, apesar da sua dificuldade de lidar com este. O objeto inventado lhe serve, portanto, como um mediador entre o seu desejo de contato com o outro e aquilo que lhe é suportável.

Também nessa medida, Williams (2012) narra sobre sua dificuldade, mas de maneira mais acentuada. Ela descreve o contato físico como uma ameaça de morte. “Eu não gostava que alguém se aproximasse muito de mim, e não permitia que ninguém me tocasse. Todo contato físico me era penoso e me amedrontava.” (WILLIAMS, 2012, p.35) A descrição de instabilidade causada a partir da tentativa de contato feita por outras pessoas é constante nos autorrelatos.

Williams (2012) trata de forma intensa a perda de segurança e desconforto que sentia quando na tentativa desse contato. Entretanto, como em Grandin (1999), podemos perceber um desejo dessa proximidade, quando Williams (2012) admite a possibilidade de satisfação, e não somente a aversão: “Para perceber o contato físico como prazer, era preciso que este contato se fizesse sempre por minha iniciativa ou, pelo menos, que me fosse dada a escolha de recusar ou de aceitar.” (p.337). Tal como Grandin (1999) controlava o estímulo da máquina,

Williams (2012) aponta sua escolha e sua medida, diante de qualquer aproximação. A mesma noção é apresentada por Higashida (2013):

Eu não tenho nenhum problema específico com o contato físico, com certeza, algumas pessoas autistas não suportam ser abraçadas ou tocadas. Para ser honesto, não tenho ideia do motivo – imagino que isso deve deixá-las desconfortáveis. [...] De um modo geral, para um autista o fato de ser tocado significa que outra pessoa está exercendo controle sobre um corpo que nem mesmo seu dono é capaz de controlar direito. É como se perdêssemos o que somos. Pense nisso, é apavorante! (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

Muitas sensações são descritas como ameaçadoras por parte dos autores. Higashida (2013) descreve como “apavorante” o que seria a perda de si mesmo diante de um contato que representaria um controle sobre seu corpo. Apesar disso, antes informa que não tem nenhum “problema específico” com relação a esse contato. O desconforto é novamente citado no mesmo contexto, entretanto, mais nos interessa nesse trecho destacar a maneira como Higashida (2013) discute a questão, sem torná-la definitiva e ampliada em função da própria referência.

Escreve ele: “de um modo geral, para um autista” – essa noção nos interessa, pois sabemos que a disponibilidade para o contato físico no autismo é variável, como a maior parte dos comportamentos aqui discutidos. Se um sujeito não tolera em hipótese alguma qualquer tipo de aproximação, outro pode se mostrar em determinados momentos mais aberto a essa possibilidade, assim como outros podem não ter qualquer tipo de rejeição a isso e, mais, encontrar na repetição desse contato uma fonte de permanente prazer.

Quando às vezes chegava o momento de brincadeiras sociais, como a dança das cadeiras, eu me recusava a participar. Assustava-me o pensamento de outras crianças me tocando na disputa pelas cadeiras restantes. Por mais que os supervisores tentassem gentilmente me persuadir, não adiantava. Em vez disso, permitiam que eu permanecesse junto a uma das paredes observando as crianças brincarem. Na medida em que me deixavam sozinho, eu ficava feliz (TAMMET, 2007, p.34).

Nos relatos de Tammet (2007), encontramos passagem que descreve uma situação desconfortável e muito comum na dinâmica do contexto escolar. Para o autor, não era agradável ser tocado por outras crianças de maneira brusca em uma brincadeira, entretanto, a observação do contato entre os outros não só não lhe incomodava como também lhe causava satisfação, seguro da certeza da observação apenas e de seu próprio afastamento. Sobre as atividades de Educação Física, Tammet (2007) exemplifica:

O dia anual dos esportes na escola era fonte de grande tensão. Eu nunca me interessava em participar e não tinha nenhum interesse por esportes. O dia envolvia multidões de espectadores ruidosos de eventos como as corridas de saco e ovo na colher, e a combinação de multidões e barulho (e, com frequência, calor de verão)

era demais para mim. Meus pais geralmente me deixavam ficar em casa, para não correr o risco de um colapso (TAMMET, 2007, p.65).

Podemos relacionar a citação de Tammet (2007) a eventos comuns ligados à prática de Educação Física na escola. Assim como o autor cita “o dia dos esportes”, é comum aos estudantes a proposição de atividades que representem a culminância dos projetos. São atividades que, geralmente, concentram “multidões” e “barulho”, assim como o autor descreve. São circunstâncias em que muitos autistas demonstram irritabilidade e insatisfação, buscam dessas situações afastamento ou parecem perder o controle de suas reações.

Também Grandin (1999) exemplifica questão semelhante: “Eu alternava entre um comportamento excêntrico e compulsivo e o refúgio em meu mundo interior, onde fugia dos estímulos. Tentei até evitar ir às excursões da turma, porque me deixavam ansiosa.” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.78). Não é raro que algumas famílias dessas crianças optem pela não participação dos autistas nessas atividades, assim como narra Tammet (2007).

Isso que é descrito como uma invasão aos sentidos desses sujeitos, Grandin (2015) denomina **TRANSTORNOS SENSORIAIS**. A autora discute a noção de uma diferença na percepção sensorial dos autistas. Para ela, esses transtornos representam questão central na discussão sobre o autismo, por isso propõe a reflexão:

E se você receber a mesma informação sensorial que os outros, mas seu cérebro interpretá-la de um modo diferente? Então, sua experiência do mundo ao redor será a experiência dos outros, mas talvez de um modo doloroso. Neste caso, você vive literalmente em uma realidade alternativa — uma realidade *sensorialmente* alternativa. [...] na verdade, cerca de nove em dez pessoas com autismo apresentam um ou mais transtornos sensoriais (GRANDIN, PANEK, 2015, p.78-79).

Grandin (2015) se vale de pesquisas para confirmar sua hipótese diante da própria percepção. Ela destaca o quanto prejudicial a sensibilidade sensorial pode ser, apresentando comparações determinantes à compreensão de quem não convive com essa desordem.

Suspeito que os pesquisadores simplesmente não entendem a urgência do problema. Eles não conseguem imaginar um mundo onde roupas que pinicam o fazem sentir-se pegando fogo, ou onde uma sirene soa “como se alguém estivesse perfurando meu crânio com uma furadeira”, como alguém descreveu (GRANDIN, PANEK, 2015, p.80).

Aquilo que no relato de Grandin (2015) pode soar como exagero, perante sentidos que se comportam de maneira comum, parece muito se aproximar de outras narrativas:

Por que as pessoas com autismo costumam cobrir os ouvidos? É quando há muito barulho?

Existem certos ruídos que vocês não percebem, mas que nos incomodam bastante. O problema é que vocês não entendem como esses sons nos afetam. Os ruídos que incomodam os autistas variam de acordo com a pessoa. Não sei como lidaríamos com isso se não pudéssemos tapar as orelhas (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

Aprender na sala de aula não foi fácil para mim – eu tinha dificuldade em me concentrar quando as outras crianças estavam conversando ou quando pessoas andavam ou corriam pelos corredores lá fora. Acho muito difícil ignorar o barulho externo e costumo tapar os ouvidos com os dedos para me concentrar melhor (TAMMET, 2007, p.51).

TAPAR OS OUVIDOS é outra atitude comum à maioria dos autistas. Tammet (2007) aponta esse movimento como uma tentativa de manter-se concentrado, em meio a inúmeros estímulos sonoros, como se revelasse uma incapacidade de administrar os sons externos. Higashida (2012) vai mais além, supõe que é capaz de ouvir mais ruídos que não-autistas - escreve ele: “vocês não percebem” (não paginado). Apesar de sinalizar uma diferença de percepção entre os autistas, sugere que estes percebem os sons de maneira mais invasiva. Tapar os ouvidos (ou a si mesmo?) seria, então, um recurso adequado para barrar esse estímulo amplificado e vivido como invasivo.

Odeio alarmes em geral, de qualquer tipo. Quando era criança, o sinal da escola me deixava completamente doída. Era como um obturador de dentista. Sem exagero: o som causava uma sensação dentro do meu crânio como a dor do obturador. [...] Os balões de ar me aterrorizavam na infância, porque eu não sabia quando iam estourar (GRANDIN, PANEK, 2015, p.77).

Na escola, os alarmes - que tocam marcando tempos de entrada, saída, recreio, trocas de aulas -, se incomodam muitos dos sujeitos autistas, como podemos ler nas narrativas de Grandin (2015), a outros não parecem causar qualquer desconforto. Inclusive, lidamos diariamente com sujeitos autistas que solicitam tocar esses sinais. Se considerarmos a fala de Grandin (2015) sobre os balões, que não poderia prever quando estourariam, talvez possamos supor que, ao controlar o ato de tocar o sinal, o autista provoca a previsibilidade necessária à sua aquietação. Considerando essa hipótese ou não, o fato é que a antecipação dessa invasão sonora proporciona a esses sujeitos um estado de maior destreza diante de todas essas invasões sensoriais, é o que podemos perceber.

Tanto Kedar (2012) como Williams (2012) afirmam uma diferença incomum ao tratar de suas sensibilidades sonoras. “Alguns sons agudos se tornam para mim intoleráveis.” (WILLIAMS, 2012, p.323). A característica que a autora confere a determinados sons nos provoca a reflexão sobre a invasão sonora insuportável que podem vivenciar muitos desses sujeitos. A voz inaceitável de um(a) professor(a) ou o barulho insustentável de alguns momentos em turma, por exemplo, motiva a fuga desses sujeitos de suas salas de aula - os corredores da escola constantemente se traduzem em refúgios para eles.

Meu pai e minha mãe acreditavam a princípio que eu era surda, mas os testes que eu fiz mostraram que este não era o caso. Anos mais tarde testaram novamente minhas capacidades auditivas. Constatou-se que escutava melhor do que a média, percebendo frequências geralmente acessíveis apenas aos animais (WILLIAMS, 2012, p.91).

Eu não posso parar meus sentidos. Ninguém pode. Mas os meus me oprimem. O latido do meu cachorro me soa como um tiro. Meus ouvidos ressoam e eu perco o foco na minha mente. Sons minúsculos são como zumbidos suaves que eu ouço muito tempo depois de terem parado. [...] Eu tenho ouvidos supersônicos (KEDAR, não paginado, tradução nossa).

Compreender que alguns autistas podem apresentar uma realidade sensorial diversa, talvez seja um ponto fundamental para lidarmos com esses sujeitos. Pois, se nos deslocamos e entendemos que suas percepções podem se diferir daquilo que comumente se apresenta, é possível que nossos sentidos se façam mais atentos e menos invasivos. A narrativa desses autores nos proporciona a visão de um esgotamento causado a eles, muitas vezes por nós mesmos. “O barulho e a confusão de grandes reuniões de pessoas deixavam meus sentidos totalmente esgotados.” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.147) O que seria a escola senão uma grande “reunião de pessoas”?

Talvez não seja surpreendente o fato de que com frequência eu me sentisse, durante o dia, como se toda a minha energia tivesse se esgotado, e tudo que queria era dormir. Era normal eu repousar a cabeça na carteira e adormecer em plena aula. Os professores, informados por meus pais, mostravam-se sempre solidários e tolerantes (TAMMET, 2007, p.41).

Tammet (2007) narra um episódio habitual - o autista que adormece na sala de aula -, e manifesta a necessidade de algo que aqui podemos entender como um desligamento dos sentidos, se considerarmos a relevância da discussão sobre transtornos sensoriais. Associado a isso, podemos citar a insônia frequente desses sujeitos, informada por suas famílias, para justificar o modo esgotado com que diversas vezes chegam à escola.

Esse debate nos leva ao estado de **ESTRESSE** em que não raro encontramos esses sujeitos na escola. A tensão a que todos(as) estamos sujeitos se revela no autismo potencializada pelo descontrole dos sentidos (ou pela característica amplificada deles) e, conseqüentemente, das reações a partir disso. Kedar (2012) nos conta da importância de alguém que propicie a ele um apoio, o qual anule a sua tensão, e não que a reforce.

Eu tinha uma assistente que era jovem, nunca havia trabalhado em uma escola de Ensino Médio antes. Era nervosa, tensa, rígida, parecia não querer estar lá. Eu a percebia como uma fera. E isso não foi uma coisa boa para mim. Eu preciso de uma pessoa calma, relaxada e solidária para me ajudar a relaxar e me sentir menos ansiosa, e não alguém que faça eu me sentir ainda mais tenso (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa).

Os fatos que transcorrem em função de situações estressantes são, muitos deles, recorrentes e imediatamente identificáveis. Williams (2012) cita uma cena a qual a rotina escolar nos permite reconhecimento: “bater a cabeça contra a parede”. Ela esclarece: “Isto combate a tensão interior e provoca um ruído surdo na cabeça.” (p.332). Tammet (2007) narra comportamento semelhante: “Se eu me sentisse esmagado por uma situação, meu rosto ficava bem vermelho e eu batia na lateral da cabeça com força até doer bastante. A sensação de tensão dentro de mim era tamanha que eu precisava fazer alguma coisa, qualquer coisa, para liberá-la.” (p.65). As duas narrativas convergem, no sentido de que são essas ações tentativas de aliviar uma tensão, descrita pelos dois autores como “interior”.

Kedar (2012), como Williams (2012) e Tammet (2007), aponta esses atos como tentativas de “saída”. E orienta sobre como podemos minimizar essas situações:

Realmente, eu espero poder controlar o estresse que sinto. O estresse é tão cruel por dentro. [...] Eu vejo crianças que mordem e batem em si mesmas, que gritam e têm colapsos, não para conseguir alguma coisa, mas para ter uma saída. Estas são as razões: nervosismo grave, estresse, excesso interno. Você pode imaginar como isso é difícil para as pessoas que não conseguem expressar suas ideias e sentimentos. [...] Pense nisso em um sentido afetivo. O que você pode fazer para ajudar? Retirar rapidamente a criança daquela situação estressante (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa).

O estresse aparece como um excesso interno, este que não tem acesso à palavra como meio de alívio dessa tensão. Encontramos correspondência à indicação de Kedar (2012), sobre a “retirada da situação estressante”, na narrativa de Grandin (2015). O ponto de vista da autora sobre uma intervenção, que supostamente seria excludente, provoca nossa reflexão com relação a possíveis adaptações:

Há pouco tempo ouvi uma mãe se queixar de que, como a filha não suportava o barulho no refeitório, o diretor permitia que ela almoçasse na sala dos professores. A mãe estava chateada porque o diretor tinha segregado a filha. Mas eu disse a ela que aquela era uma solução perfeita para o problema da filha. O diretor fora suficientemente sensível para perceber o que a filha dela podia e não podia suportar e encontrara uma saída criativa para sua deficiência (GRANDIN, PANEK, 2015, p.191).

Podemos afirmar, diante das reflexões provocadas pelas narrativas e também diante da nossa experiência na escola com esses sujeitos, que as “saídas criativas” são tão possíveis quanto necessárias. Em outra direção, se os sentidos podem se achar em níveis estressantes, podem também representar acessos a momentos de prazer, como verificamos nas narrativas abaixo:

Outra lembrança de meu tempo de maternal é observar uma das assistentes soprar bolhas de sabão. Muitas das crianças estenderam as mãos para agarrá-las ao

flutuarem sobre suas cabeças. Eu não fiz nenhum esforço para tocá-las, mas contemplei a forma, o movimento e o reflexo da luz na superfície úmida e brilhante. Gostei particularmente quando a assistente soprou com força e produziu uma longa fileira de bolhas menores, uma após a outra em rápida sucessão (TAMMET, 2007, p.29).

Na hora do intervalo para o almoço, eu vagava pela escola, olhando diferentes cores desaparecerem sob meus pés. Às vezes parava para mergulhar na contemplação de alguma coisa durante todo o resto do tempo: poderia ser o piso encerado do ginásio ou o reflexo dos vitrais coloridos (WILLIAMS, 2012, p.119).

Ao que Williams (2007) se refere como “mergulhar na contemplação”, aproximamos do recolhimento frequente ao “mundo interior”, ao qual desde o início desta análise nos referimos. Os transtornos sensoriais (ou a desproporção das sensações), diante da leitura das narrativas, percebemos como portas de entrada a esse “mundo”. Seja na função de desprazer ou de prazer.

Existe muito marcadamente, nessa exacerbação de sentidos, inclusive, a predileção de alguns autistas pela **LINGUAGEM VISUAL**, esta que pode ser um caminho que possibilite alternativas a esses sujeitos. Dos autores selecionados para esta pesquisa, Grandin (1999) é a que mais se dedica esse tema. No livro *Uma menina estranha*, Grandin (1999) afirma: “Não consigo conceber outra forma de raciocínio que não seja visual.” (p.134). E acerca dessa afirmação, Maleval (2015) explicita: “Quando Grandin afirma ‘pensar em imagens’, ela alcança, às vezes, o ideal do código autístico, aquele que funciona com a ajuda de representações idênticas, ponto por ponto à coisa.” (p.22). Mas o que significaria o código mencionado por Maleval?

Em *O cérebro autista – Pensando Através do Espectro*, Grandin (2015) desbanca a própria certeza com relação ao “pensamento em imagens”. Ela acreditou um dia que todos os autistas eram pensadores essencialmente visuais, porque assim se reconhecia. Escreve ela: “Há muitos anos eu vinha dando palestras e havia feito uma suposição sem pensar muito: penso por imagens; sou autista; portanto, todas as pessoas autistas pensam por imagens. Para mim, aquilo fazia sentido.” (GRANDIN, PANEK, 2015, p.149). Entretanto, com o passar do tempo, ao entrevistar outros autistas e perceber suas particularidades, ela conclui que nem todos seriam necessariamente assim, pensadores por imagens.

Maleval (2015), no entanto, sustenta o que poderíamos supor como o caminho dessa hipótese:

Sabemos que, dentre os diferentes signos, as crianças autistas apreciam particularmente os ícones, ou seja, signos justificados ao menos parcialmente, que representam esquematicamente a entidade, a pessoa, o acontecimento ou o atributo designado (por exemplo, o S das placas de trânsito que designam os ziguezagues, a planta de uma casa, as imagens de homens e mulheres na entrada dos banheiros,

etc.). Eles os apreciam porque o ícone constitui o signo mais adequado à sua tentativa de codificação do mundo; nela se revela imediatamente uma conexão rígida do signo à imagem do referente. Quando não têm um referente objetivável, os signos só se incumbem dos objetos do mundo imagem por imagem ou sequência por sequência. O conceito de cachorro levava Grandin inextricavelmente, a cada um dos cachorros que conhecera em sua vida (MALEVAL, 2015, p.23)

Como discute Maleval (2015), Grandin (2015) compara seu cérebro a um mecanismo de busca, porque capaz de gerar resultados e fazer conexões. Segundo ela: “Ele também pode fazer conexões fáceis que saem rapidamente do assunto original e vão muito longe.” (GRANDIN, PANEK, 2015, p.138). Precisamente dessa maneira podemos constatar em sua narrativa:

Se você disser a palavra trem, automaticamente vejo um trem de metrô em Nova York; o trem que atravessa o campus da universidade onde leciono; o trem que carrega carvão em Fort Morgan, perto da minha casa; o trem em que andei na Inglaterra onde só podia ficar de pé, abarrotado de torcedores de futebol que ocuparam todos os assentos e não deixaram ninguém sentar durante toda a infeliz viagem de quatro horas; o trem na Dinamarca onde crianças me importunaram até que a dona de uma banca de jornais as mandou embora (GRANDIN, PANEK, 2015, p.149).

O mesmo percurso associativo encontramos em Tammet (2007):

Muitas vezes, minha mente começava a vagar, em parte porque lembro tanta coisa do que vejo e leio, e uma palavra ou nome inesperado no meio de uma conversa pode causar uma torrente de associações em minha mente, como um efeito dominó. Atualmente, quando ouço o nome Ian, um quadro mental de alguém que conheço com este nome vem espontaneamente à minha cabeça, sem que eu precise pensar nele. Aí o quadro salta para um do filme que ele dirige, o que por sua vez me faz evocar várias cenas do filme clássico *Uma saída de mestre*. A sequência de meus pensamentos nem sempre é lógica, mas costuma se compor por uma forma de associação visual. Na escola, esses desvios associativos às vezes faziam com que eu deixasse de ouvir o que me diziam, e os professores muitas vezes me repreendiam por não escutar ou não me concentrar o suficiente (TAMMET, 2007, p.71).

Tammet (2007) descreve não somente sua lógica visual, mas o que de afetivo esta foi capaz de lhe proporcionar. Resgata uma memória de sua professora, para explicar que a uma dessas combinações confere sua iniciação na escrita:

Minha professora, a Sra. Lemon, era uma mulher alta e magra com cabelos castanhos curtos. Eu gostava de seu nome porque, sempre que o ouvia, imediatamente imaginava a forma e cor da fruta. *Lemon* (limão) foi umas das primeiras palavras que aprendi a escrever (TAMMET, 2007, p.49).

Ainda a partir das pesquisas de Grandin (2015), sabemos que: “ao fazer tarefas linguísticas, o indivíduo autista usa mais as áreas visual e espacial do cérebro do que os neurotípicos, talvez para compensar a carência de um conhecimento semântico que provém da interação social. (GRANDIN, PANEK, 2015, p.134). A hipótese da autora parece nos

provocar uma questão razoável - a potência não realizada na palavra migraria então para a imagem?

Williams (2012), de maneira bastante específica, cita um episódio de sua aprendizagem matemática. Novamente a associação das imagens se impõe a qualquer outra lógica, ainda que solicitada. Em sequência, Grandin (1999), na mesma área, evidencia mais uma vez sua afinidade:

Quanto ao cálculo, teria me saído bem melhor se a professora me tivesse dado números em lugar de barrinhas de cores. Cada barrinha tinha uma forma e uma cor diferentes, cada uma simbolizando um número diferente. Esses pedaços de madeira evocavam para mim apenas casas ou torres, e eu me obstinava em empilhá-los em espiral cada vez mais alta, acreditando poder ajustar, no final do curso, a menor das barrinhas ao topo. Em seguida eu demolia a torre para recomeçá-la (WILLIAMS, 2012, p.61).

A única coisa de que me lembro das aulas de matemática foi uma demonstração prática do significado de π – a fórmula para encontrar a área do círculo. Lembro que o professor pegou um círculo de papelão, passou um barbante em torno da circunferência e mostrou à turma que seu comprimento era igual a três diâmetros e um pouco mais, resultando em 3,14. Aquilo me pareceu real. Eu vi e entendi. A biologia era outra matéria em que eu me saía bem; era ensinada visualmente, e não de forma sequencial. Como na escola primária, eu ia bem nas aulas que envolviam atividades criativas [...] (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.64).

As “atividades criativas”, efetivamente, encontram-se em evidência no cotidiano escolar dos autistas. As aulas de artes, imagéticas, inventivas, apresentam-se como da preferência de muitos desses sujeitos. Sobre isso, Grandin (1999) afirma: “Na época, não se dava qualquer atenção ao fato de existir no cérebro um lado holístico, integrador e artístico, e um lado linear, que domina a linguagem sequencial. Mas é evidente que um currículo centrado na arte teria me estimulado a aprender.” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p. 44). A autora reduz a si mesma sua fala, à própria experiência, entretanto, diante das reflexões aqui postas e da observação contínua desses sujeitos na escola, concordamos que um currículo voltado para as artes ofereceria muitas possibilidades não somente aos sujeitos autistas, como a todos os outros.

A lógica visual, tão explorada por Grandin (1999, 2015), parece se confirmar, assim como a linguagem escrita tem se mostrado eficaz, quando tratamos da comunicação no autismo, isto comprovamos através das narrativas autobiográficas. Segundo Grandin (1999): “Pesquisas mostram que as imagens podem ser usadas para se obter uma comunicação eficaz com crianças autistas. Outro estudo nos diz que os autistas muitas vezes processam a linguagem escrita melhor que a falada.” (p. 133). A fala e certa correspondência que não visual não estariam excluídas da compreensão de muitos desses sujeitos, mas suas conexões não se apresentariam com afinidade nesses campos, podemos supor nesse contexto.

Para Maleval (2015): “O autista que busca se comunicar se orienta na direção de uma linguagem que descreveria os fatos, sem que ele mesmo tenha que interpretá-los.” (p.22). Daí a preferência por uma linguagem imagética. Esta que seria, então, aquela que está dada, pronta, resolvida. Sem risco de interpretações e variações, exata, sem ambiguidades, livre de equívocos, segura, portanto.

Os autistas, em suas autobiografias, apontam com bastante evidência a dificuldade de **COMUNICAÇÃO**. O isolamento, tão característico de muitos desses sujeitos, aparece como consequência de certa inabilidade desta via: “Eu queria me comunicar. Queria exprimir e manifestar alguma coisa, sair de meu isolamento pessoal.” (WILLIAMS, 2012, p.51). Muitos de seus gestos, tão singulares e tantas vezes por nós incompreendidos, aparecem citados como tentativas de interlocução: “Eu entendia o que me diziam mas era incapaz de responder. Berrar e bater os braços eram minhas únicas formas de comunicação.” (GRANDIN, SACRIANO, 1999, p.27).

Os trechos das narrativas que tratam dessas impossibilidades, ao mesmo tempo, indicam caminhos que podem tornar o diálogo possível, como podemos verificar na sugestão de Higashida (2013): “Seria de grande ajuda para nós se todos pudessem nos chamar pelos nomes primeiro para atrair nossa atenção e só então começar a conversar.” (não paginado). Neste trecho o autor parece acreditar que a maneira adequada às suas necessidades seria também a ideal para outros autistas. Não podemos afirmar que chamar a cada um desses sujeitos pelo nome, antes de cada conversa com eles iniciada, pode ser a solução para estabelecer melhor contato, contudo, a indicação de Higashida (2013) nos parece bastante razoável, não somente na busca da atenção dos sujeitos autistas, mas de quaisquer outros sujeitos.

Eu entrava em apuros na aula quando um professor achava que eu estava sendo indiferente, quando na verdade eu não percebia que estavam esperando uma resposta. Por exemplo, ele podia dizer “Sete vezes nove” enquanto me olhava, e claro que eu sabia que a resposta era 63, mas não percebia que ele esperava que eu dissesse a resposta em voz alta para a turma. Só quando o professor repetia a pergunta explicitamente como “Quanto é sete vezes nove?” é que eu dava a resposta. Saber quando alguém espera que você responda a uma afirmação não é intuitivo para mim, e minha capacidade de fazer coisas como conversar socialmente só emergiu como resultado de muita prática (TAMMET, 2007, p.71-72).

Tammet (2007) diz daquilo que não lhe parece passível de suposição. Diante desse trecho, por exemplo, podemos inferir que qualquer “abertura” na comunicação pode representar falha ou incompreensão, do ponto de vista de alguma parte desses sujeitos. A interpretação comum não parece mesmo tarefa fácil, tanto para os autistas-autores aqui explorados quanto para muitos autistas com os quais convivemos na escola. A clareza e a

exatidão figuram como características indispensáveis ao discurso que é dirigido a muitos deles.

O autor nos apresenta pistas dessa discussão, quando aponta: “Acho quase impossível ‘ler nas entrelinhas’.” (TAMMET, 2007, p.71). A incapacidade de abstração e dedução são sistematicamente apontadas como características dos autistas e nos autorrelatos encontramos passagens sobre isso: “Considero palavras abstratas bem mais difíceis de entender e tenho uma imagem na cabeça para cada uma que ajuda a fazer com que compreenda seu sentido.” (TAMMET, 2007, p.139). O autor expõe sua dificuldade com a abstração, com o sentido figurativo, e mais: conta-nos sobre a habilidade que desenvolveu para resolver esse que é um problema permanente em sua vida, se considerarmos que as metáforas e as metonímias, por exemplo, são recorrentes em diálogos e para eles uma dificuldade.

Podemos concluir, a partir da alternativa criada por Tammet (2007) que, apesar da noção da sua restrição em relação a isso, ele não foi capaz de conseguir desenvolver essa habilidade, isto que de outra ótica poderia significar um desafio muito mais fácil que criar um repertório de imagens para cada palavra abstrata existente. Williams (2012) narra um episódio com o uso da calculadora para exemplificar questão semelhante:

O professor de biologia me sugeria utilizar a calculadora. Ignorando que eu não sabia me servir dela, ele queria me mostrar o funcionamento. Quando me pediu para calcular a porcentagem “de” alguma coisa, eu tentei encontrar a tecla “de”. Desisti furiosa e desamparada. O professor concluiu que eu tinha graves problemas (WILLIAMS, 2012, p.207).

Narrativas como essa nos proporcionam alguma noção das dificuldades vividas por esses sujeitos, essas que possivelmente não presumiríamos sem os autorrelatos. Nossos sentidos correntes parecem tão determinados e postos que dificilmente poderiam ser desconstruídos sem o auxílio desses pequenos exemplos. Assim como a abstração não está dada para todos, nenhuma dessas noções está.

Grandin (1999) e Higashida (2013) descrevem sensações muito parecidas quando na tentativa de comunicação com outras pessoas: uma discrepância entre o que pretendem dizer e o que de fato conseguem: “Não tenho problemas em ler livros em voz alta e cantar, mas, assim que tento falar com alguém, minha voz simplesmente desaparece.” (HIGASHIDA, 2013, não paginado). A reprodução de falas ou músicas não parece ser um problema para o autor, mas a conversa sim, esta que dificilmente pode ser prevista, que lida com o inesperado e com o desejo do outro. O mesmo parece ocorrer com Grandin (1999):

Na minha cabeça, sabia o que eu queria dizer, mas as palavras nunca saíam de acordo com o meu pensamento. Hoje sei que parte do problema devia-se a eu não

ser capaz de acompanhar o ritmo da fala dos outros, o que me fazia dar uma impressão mais dura do que eu pretendia (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.87).

Grandin (1999) vai além das reflexões de Higashida (2013), aponta sua dificuldade com a articulação da intenção de dizer com aquilo que é dito, e indica uma explicação possível: sua dificuldade estaria diretamente ligada à recepção da fala do outro. O que o “ritmo da fala dos outros” implicaria diante desse contexto?

“Minha **VOZ** era inexpressiva, com pouca inflexão e nenhum ritmo. Isso já bastava para me marcar como uma pessoa diferente.” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.28, grifo nosso). O psicanalista e pesquisador Jean-Michel Vivès²⁰, na conferência “Os destinos da voz no autismo”²¹, relata que há alguns anos foi procurado por um fabricante de robôs, que lhe contou sobre o projeto de uma máquina criada para interagir com crianças autistas. O robô teria a função de proporcionar a estas crianças uma nova possibilidade de comunicação, através de pequenos exercícios, que seriam propostos ao longo de um teste, no curso de seus tratamentos. Vivès (2019) aceitou a proposta - que pretendia avaliar o interesse das crianças autistas na máquina – e tornou esse experimento parte de seus projetos de pesquisa.

Vivès (2019) conta que, quando nos testes com as crianças, na clínica, contexto da pesquisa, a prática acontecia da seguinte maneira: o robô estava conectado a um computador, no qual tudo o que era digitado automaticamente se reproduzia em áudio pela voz que dele saía. A comunicação entre o adulto e a criança poderia então acontecer por meio da máquina, e assim era feita.

Um dos sujeitos da pesquisa - um menino que sempre tapava os ouvidos e se recusava a falar - aceitou a comunicação proposta com a máquina, conversou com o pesquisador através do robô, usando a própria fala. A alternância da comunicação da voz robotizada para a voz humana, por parte do pesquisador, porém, continuava a ser recusada pelo menino, que aceitava somente manter diálogo com a voz maquínica. Diante dessa experiência, Vivès (2019) interroga: “O que torna suportável para a criança autista uma questão colocada por uma voz maquínica e insuportável quando um humano se dirige a ela?” (informação verbal)²².

Diante do próprio questionamento, ele indica as seguintes suposições: a voz maquínica se expressa sempre da mesma maneira, não existe surpresa nela e isso se mostra muitíssimo

²⁰ Jean-Michel Vivès é psicanalista, músico e dramaturgo. É professor de Psicopatologia Clínica na Universidade de Nice Sofia-Antipolis.

²¹ Conferência proferida em 28/05/2019, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, dentro do Ciclo de conferências do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise – Instituto de Psicologia – UERJ.

²² A expressão “informação verbal” sinaliza o uso de citações de fontes informais, como é o caso da conferência a que nos referimos no texto.

importante para o autista. Ele aceita essa voz, que seria uma voz sem sujeito, sem corpo, sem ressonância, uma voz diferenciada, posto que não sai de um corpo humano, mas de um robô. O tom desta poderia até ser comparado ao de uma voz gravada, aparentemente tão atraente para os autistas, se pensarmos nas suas relações com as músicas e os desenhos animados, que repetem incontáveis vezes.

Na escola não é incomum percebermos que muitos autistas, quando falam, ainda que pouco, expressam um tom monocórdico, sem modulação. E mesmo a ecolalia, tão característica de muitos deles, encontra-se com frequência, de certa maneira, revestida por esse mesmo tom. Nessa perspectiva, Furtado (2013) nos aponta a mesma discussão que Vivès (2019), mas na via contrária, referindo-se ao modo como alguns autistas falam, e não à voz que toleram ouvir.

O chamado mutismo marcante em grande parte destas pessoas causa-nos desconcerto e desorientação. Sua ecolalia, quando existente, remete-nos a uma ausência de endereçamento quase lembrando a “reprodução de um gravador”. Como poderíamos pensar, à luz da Psicanálise, um sujeito que articula palavras sem a participação da alteridade que determina esta articulação? Eis um problema que insistentemente se apresenta aos psicanalistas de diversas gerações (FURTADO, 2013, p. 124-125).

A questão se mostra interessante também para refletirmos enquanto educadores. Essa “voz de gravador”, manifestada por muitos autistas, exemplificada por Furtado (2013) como ausente de alteridade, não parece mesmo buscar um “endereçamento”, quando revelada em ecolalias ou em respostas-padrão. Poderia esta, ademais, ser comparada à voz reproduzida pelo robô na pesquisa, aceita pelo autista quando ouvida, e descrita por Vivès (2019) na conferência como uma “voz de cabeça”²³ - aguda, alta -, que por suas características impede que o corpo entre em ressonância, que produza vibração. Grandin (1999) traz em sua narrativa uma reflexão a esse respeito:

O Sr. Carlock me deu livros de filosofia para ler, porque reconheceu que parte de meu pensamento à base de símbolos continha alguns conceitos filosóficos. Certo dia, ele me disse: “Temple, o tom da sua voz melhorou. Não está mais tão inexpressivo”. Menos inexpressivo? Fiquei pensando naquilo por vários dias, e finalmente concluí que, à medida que eu aumentava minha percepção da esfera social, o tom da minha voz devia estar melhorando. Achei que não precisava mais de uma defesa contra o mundo (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.90).

Em função do comentário de seu professor, Grandin (1999) percebe a própria fala e relaciona seu tom “inexpressivo” a algum “desajuste social”, conclui que sua voz

²³ “A emissão da voz, para o canto, pode variar não apenas no aspecto tímbrico, mas também do ponto de vista fisiológico. O mais alto dos registros vocais é a voz de cabeça (eventualmente associada ao falsete), em que o cantor sente a voz como se ela ecoasse na caixa craniana.” (p.1007). Dicionário Grove de música: edição concisa/editado por Stanley Sadie. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

desempenhava uma função de defesa, como se tivesse na fala uma ferramenta. Para Vivès (2019), estabelecer uma distância na voz seria uma maneira de suavizar o endereçamento, suavizando assim o peso da subjetividade, que a criança autista tem dificuldade de suportar.

Ainda segundo Vivès (2019): “Desde 1944 que Asperger diz: ‘se vocês quiserem ser ouvidos por crianças autistas, precisam se dirigir a elas de maneira desafetada. Um pouco da mesma maneira com a qual eles falam’.” (informação verbal). Vivès (2019) aponta para o que chama de “enunciação muito particular” do autista, a fala desafetada (sem afeto), sem subjetividade, portanto. A voz do robô seria para esses sujeitos suportável, pois ausente de desejo, neutralizada de qualquer possibilidade de mal entendido.

Nesse sentido encontramos diálogo com Williams (2012), que afirma: “Quanto mais a voz é previsível e calma, menos inspira reação afetiva.” (p.326). A necessidade de previsibilidade, supostamente tão cara a alguns autistas, encontrar-se-ia evidente também na esfera da comunicação. “A questão do desejo do outro na máquina não existe.”, afirma Vivès (2019). É, pois, a voz do robô bem-vinda a esses ouvidos – o que existe de conveniente nela é que o autista não precisa dar conta de qualquer contato percebido como invasivo.

Williams (2012) revela uma particularidade de sua voz, narrando como a experimentava, como se procurasse um tom adequado que coubesse em suas leituras em “voz alta”. Entretanto menciona um desconforto nessas tentativas, que pareciam não se adequar ao contexto, ou a seus próprios ouvidos?

Eu era muito boa na leitura em voz alta. Era, para mim, a ocasião de ouvir, com deleite, o som de minha própria voz de uma maneira socialmente mais aceitável do que a ordinária. Se bem que se eu pudesse ler uma história sem dificuldade, só compreendia seu conteúdo com a ajuda das ilustrações. Quando eu lia em voz alta, fazia-o com firmeza apesar de minhas falhas, apesar de minhas falhas de pronúncia e de minha propensão para inverter letras e palavras. Exercitava-me em diferentes tipos de entonação como se isto se tratasse de tornar a história interessante, entretanto eu estava simplesmente experimentando minha própria voz. A metade do tempo, meu tom afetado não combinava com o conteúdo da história (WILLIAMS, 2012, p.60).

A dificuldade da cessão da própria voz ao outro parece se apresentar de duas maneiras - ou esses sujeitos preservam a própria fala ou a colocam de um modo que, considerando essa discussão, podemos identificar como impessoal -, pois, como menciona Maleval (2015): “A retenção da voz se revela na estranheza da enunciação dos autistas.” (p.18). A voz maquínica, monocórdica, programada, mesmo que dita, guardaria por essas características algum tom de contenção, podemos concluir.

Contudo, Lacan observava que muitos se mostram “antes loquazes”, o que Donna Williams explicita ao relatar que adorava “o som de sua própria voz”. A verborreia quase não permite a comunicação, no entanto alguns autistas a desejam; eles

recorrem então a uma linguagem factual, sem cessão da voz, que confere o tom monocórdico surpreendente dos autistas de alto nível (MALEVAL, 2015, p.18-19).

Ao que Maleval (2015) chama “verborreia” estamos completamente habituados quando na convivência com os autistas na escola, monólogos incessantes pronunciados por tantos desses sujeitos. Na tentativa de identificação da origem dos fragmentos repetidos, não somente pelo conteúdo, mas pelo tom e pelas onomatopeias que acompanham as histórias, percebemos muitas reproduções de desenhos animados. Isso, que do diálogo do desenho é transferido pelo autista para a própria enunciação, em formato de monólogo, com frequência está associado ao movimento corporal que produzem. É uma repetição que também se manifesta no mover-se de um lado para outro inúmeras vezes, dentro de um espaço limitado pelo próprio movimento do sujeito, e também associado às estereotípias, às mãos que balançam junto com o tronco, por exemplo. Parecem, nesse contexto particular, completamente entretidos e contentados com o som da própria voz, com uma espécie de diálogo que o monólogo consigo mesmo possibilita.

A observação da inadequação, descrita anteriormente por Williams (2012) com o exemplo de sua enunciação, revela-se também nas narrativas de Tammet (2007), não na tentativa de dizer, mas de ouvir e assimilar o que lhe era dito:

Ouvir as outras pessoas não é fácil para mim. Quando alguém está falando comigo, sinto muitas vezes como se estivesse tentando sintonizar certa estação de rádio, e grande parte do que é dito simplesmente entra e sai da minha cabeça como estática. Com o tempo, aprendi a seleccionar o suficiente para entender do que se está falando, mas pode ser problemático quando me fazem uma pergunta e eu não ouço. O autor da pergunta pode se aborrecer comigo, e me sinto muito mal com isto (TAMMET, 2007, p.70-71).

Ainda nas narrativas de Williams (2012), encontramos percepção semelhante:

Apenas, tudo o que eu percebia, precisava ser decifrado, como se toda informação devesse passar por um procedimento de decodificação muito complicado. Era preciso que se repetisse uma frase várias vezes porque eu só entendia por pequenos pedaços. A maneira pela qual meu espírito dividia a frase em palavras deixava-me apenas uma estranha mensagem, a maioria das vezes incompreensível. Poder-se-ia comparar o que eu sentia à disposição intelectual que cada um conhece bem quando se dedica a suas ocupações com a televisão ligada, sem realmente escutá-la (WILLIAMS, 2012, p.129).

Vivès (2019), como Tammet (2007), compara a escuta da fala humana pelo autista com a procura de sintonização de uma rádio: “Existe uma frequência mínima que permite efetivamente criar contato.” (informação verbal). Existiria apenas uma frequência para determinado canal de rádio, assim também seria para a compreensão de alguns autistas. A fala adequada, suportável, estaria em uma frequência bastante específica, em uma sintonia exata?

“O que é insuportável na voz humana para o autista?”, interroga Vivès (2019). O timbre – característica tão singular, comparável à impressão digital -, segundo ele. “O timbre é o real da voz, escapa inteiramente de ser apreendido pelo simbólico.” (informação verbal). A voz da máquina neutraliza o timbre, o robô não implicaria, então, a busca pela sintonia, vivida e citada por Tammet (2007). Vivès (2019) afirma que o autista não suporta nenhum timbre. E expõe o que chama de sua “tese atual”:

O que é difícil para o autista é a articulação do dizer com o dito. A voz maquínica é um dito sem dizer. A maquínica é um puro enunciado sem enunciação por um sujeito. A partir do momento que você tem um enunciado inteiramente dessubjetivado, é suportável para o autista um desacoplamento do dizer com o dito (VIVÈS, 2019, informação verbal).

“Não é, simplesmente, que elas não resistam à presença de outras pessoas, a rigor, elas resistem é à invasão do desejo do Outro, sempre veiculado pela voz e pelo olhar, recheados de palavras. Elas se protegem é do verbo e dos elementos implicados nessa dimensão.” (LACAN, 1991 *apud* FURTADO, 2013, p.205). Resistir a esse desejo seria então resistir à invasão da alteridade, achada na voz, ou em qualquer outra manifestação de desejo do outro. Um olhar poderia constituir uma voz, esta que pode estar no registro sonoro, do toque ou visual. (VIVÈS, 2019).

O **CONTATO VISUAL**, ou a fuga dele, revela-se outro tema recorrente nas autobiografias e na rotina escolar, no que diz respeito à tentativa de comunicação com os autistas. O sujeito que não encara seu interlocutor, que desvia, recusa quando solicitado ao contato com o olho do outro ou mesmo, quando o faz, demonstra bastante dificuldade, está presente no contexto da escola. Muitos autistas expressam essa questão e os autorrelatos nos oferecem diferentes posições sobre esse debate.

Grandin (2015), no livro *O cérebro autista – Pensando através do espectro*, supõe que a resistência ao contato visual talvez seja uma dificuldade de lidar com a imagem do olho do outro em movimento, apesar disso busca, para além da própria hipótese, mais explicações para a recusa, nas respostas de outros autistas.

Afirmo que o sintoma autista comum de evitar o contato visual “pode não ser nada além de intolerância ao movimento dos olhos da outra pessoa”. Perguntei a crianças: “Por que você olha pelo canto do olho?”, e elas responderam: “Porque assim vejo melhor.” Não sei como elas podem ver melhor assim. Porque o mundo se move rápido demais um olhar de esguelha torna o movimento menos opressor? Talvez. Gosto desta hipótese, mas sem mais pesquisas ela é apenas isso — uma hipótese (GRANDIN, PANEK, 2015, p.93).

Higashida (2013), na pergunta de número 11 de seu livro, cita o tema de maneira bastante direta: “Por que você não faz contato visual quando está falando?” (não paginado):

É verdade que não costumamos olhar nos olhos das pessoas. [...] Para mim, fazer contato visual com uma pessoa enquanto falo é um pouco assustador, daí tento evitar isso. [...] Quando estamos completamente concentrados em entender o que você fala, nosso sentido de visão sai um pouco do ar (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

Segundo Vivès (2019): “A manifestação direta do desejo do outro é insuportável para o autista.” (informação verbal). Se a voz já se coloca como uma complicação, perceber o desejo do outro pela voz e pelo olhar seria então tarefa ainda mais dura? Higashida (2013) sinaliza a dificuldade de administrar o olhar e a escuta de uma só vez, como se precisasse escolher um deles para melhor suportar a presença do outro. Ou seria do desejo do outro? Kedar (2012) indica uma noção semelhante e trata o contato visual como se dele não necessitasse, tanto que não o faz de maneira espontânea:

Eu não vejo as pessoas até que alguém diga para olhar para elas. É um hábito estranho. Eu posso ouvir melhor se eu não olhar para a pessoa. Eu posso olhar, mas não é agradável. Na ABA²⁴ eu tive que olhar nos olhos das pessoas com um temporizador. Foi tão torturante que fiz isso com uma ansiedade terrível. Eu não sou capaz de explicar o motivo. Só é assim (KEDAR, 2012, não paginado, tradução nossa).

O autor escreve sobre o desconforto que sentiu ao ser forçado a manter contato visual com outra pessoa durante um tratamento. Entretanto o que nos parece curioso é o afastamento entre as narrativas de Kedar (2012) e de Grandin (1999), esta que apresentamos abaixo:

O que se diz para a criança autista deve ser controlado. Recomendam-se frases curtas e simples. Olhar diretamente para a criança também é positivo, porque os autistas aprendem a ler todo o corpo, e não apenas as palavras. Se for necessário, assegurar o queixo da criança e forçá-la a olhar nos olhos do interlocutor, normalmente uma coisa muito difícil. Os olhos do autista parecem ver tudo, menos a pessoa que está conversando com ele. A fala teatral, deixando a criança perceber no seu sorriso ou tristeza na boca virada para baixo, pode ser um bom auxílio. As expressões faciais ajudarão muito a atrair a atenção da criança para os olhos do interlocutor, seu rosto e seu corpo. Evitar a fala em tom monocórdico, ou a ênfase em palavras-chave, como em “Que coelhinho *lindo* você desenhou!” (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.147).

O relato desta autora não somente se afasta da experiência narrada por Kedar (2012) - uma vez que ele descreve como “torturante” ter sido forçado ao contato visual e Grandin (1999), ao contrário, indica que isso seja feito -, mas também parece se desviar da noção discutida anteriormente sobre o tom de voz que alguns sujeitos autistas se colocam mais disponíveis a aceitar. A autora recomenda evitar na fala com o autista o “tom monocórdico”,

²⁴ ABA – sigla em inglês para *Applied Behavior Analysis*. Em português, podemos traduzir como: Análise do Comportamento Aplicada.

sem variação, enquanto Vivès (2019) verifica em sua pesquisa este tom como um caminho para a comunicação com o autista.

Mas Grandin (1999) não somente trata desse som, como indica que sejam evitados destaques em expressões determinadas no meio das frases. A autora parece referir-se a uma linguagem comumente usada com crianças muito pequenas, que se aproxima do que poderíamos supor como uma fala extremamente “afetada” e enfática. Também nesse sentido, Higashida (2013) observa:

Crianças com autismo também crescem e se desenvolvem a cada dia, mas, mesmo assim, somos tratados como bebês para sempre. [...] Não sei se as pessoas acham que vou entender melhor a linguagem tatibitate ou se acham que prefiro ser tratado dessa forma.

Não estou pedindo que falem difícil quando conversarem com autistas, apenas se relacionem conosco como somos, de acordo com a nossa idade. Cada vez que alguém me subestima, eu me sinto extremamente infeliz – como se não tivesse nenhuma chance de um futuro decente (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

O autor solicita o que em princípio nos parece óbvio, ele reclama de como tratam os meninos de sua idade. Será que o comportamento de tantos sujeitos autistas nos parece tão indecifrável que até percebê-los com a idade que realmente têm se mostra tarefa impossível?

Grandin (1999) cita sua dificuldade de fala próximo às suas questões com o contato visual:

Além da dificuldade de fala e da falta de inflexão de voz, eu já era adulta quando consegui pela primeira vez olhar alguém nos olhos. Quando criança, lembro minha mãe dizendo sempre: “Temple, está me ouvindo? Olhe para mim.” Às vezes eu tentava mas não conseguia. Os olhos esquivos – tão característicos de muitas crianças autistas – eram outro sintoma de meu problema. E havia outros sinais indicadores. Eu me interessava pouco pelas outras crianças, preferindo meu mundo interior (GRANDIN, SCARIANO, 1999, p.28).

Tammet (2007) trata essa resistência como um obstáculo vencido, uma habilidade adquirida: “Sentia-me bem sempre que dominava uma habilidade nova, como manter o contato visual, porque foi algo que tive de treinar com muito esforço, e a sensação pessoal de realização subsequente era sempre incrível.” (TAMMET, 2007, p.72). Escutar com atenção sobre o esforço de Tammet (2007) talvez nos provoque a dimensão da dificuldade que esse contato direto representa. Sobre sua dificuldade especificamente no contexto escolar ele escreve:

Minha carteira ficava quase nos fundos da sala, perto da janela, de onde eu podia observar as outras crianças da turma sem ter de fazer contato visual com nenhuma delas. Não recordo os nomes ou rostos de nenhum de meus colegas dos meus primeiros anos de escola – sempre os sentia como algo que eu necessitava enfrentar e contornar, com quem tinha de competir, e não como indivíduos para conhecer e brincar (TAMMET, 2007, p.50).

Parece-nos muito evidente na fala de Tammet (2007) o lugar que destina as outras crianças. Os verbos “enfrentar” e “contornar” nos provocam a impressão de que o autor se refere a obstáculos e não a outras crianças. Preferir as coisas às pessoas ou “coisificar” os outros parece-nos uma aproximação, na perspectiva de Vivès (2019), à impessoalidade que a **MÚSICA** guarda. A música aparece em destaque na vida de muitos autistas, como explicita Grandin (2015):

Mas há esperança, e não só para os autistas. Pesquisadores começaram a observar o efeito terapêutico do canto. Mais de uma vez ouvi pais e professores contando que ensinaram crianças a falar por meio do canto e me perguntei se haveria uma base científica para isso (GRANDIN, PANEK, 2015, p.100).

Vivès (2019) é um dos pesquisadores que aponta o interesse específico de muitos autistas pela música. O pesquisador explica que quando nos dirigimos a alguém utilizando a linguagem, atribuímos um lugar a essa pessoa, nós a “condenamos” a esse lugar. A música dirige-se a nós sem nos atribuir esse lugar, apenas se dirige. O autista em geral recusa o lugar atribuído a ele por outra pessoa, por isso a afinidade com a música, que não lhe atribui lugar algum.

Os clínicos que trabalham com pacientes autistas sabem do interesse que o autista desenvolve espontaneamente pela música. A pergunta é: Por que a música desempenha um interesse tão grande para o autista? É porque com a música somos confrontados com o dizer sem o dito, pura enunciação subjetiva sem enunciado (VIVÈS, 2019, informação verbal).

O “dizer sem o dito” - tomando o dizer como o formato e o dito como o conteúdo -, na escuta da música poderia ser suposto como o ato de ouvi-la sem compreendê-la, sem depender de pessoalidade, de interpretação daquilo que é dito. Como quando ouvimos uma música em uma língua que não dominamos e mesmo assim nos identificamos com ela, o dizer nesse caso basta, exatamente sem a compreensão do que é dito. A música diz, e pelo envolvimento que seu dizer provoca, pode o dito encontrar-se completamente em segundo plano. O conteúdo não estaria, por conseguinte, em evidência.

A voz do robô realizaria a via contrária, representaria o dito sem o dizer, o conteúdo sem qualquer estilo, pois seu formato estaria neutralizado de intenção, o que tornaria o teor do dito suportável. Então o insuportável estaria na “articulação entre o dizer e o dito” (Vivès, 2019). A tentativa da articulação perfeita, dificilmente encontrada, seria a localização da estação de rádio, segundo Vivès (2019), aquela citada por Tammet (2007). E se, por meio da pesquisa de Vivès, compreendemos que a voz da máquina é aceita por ser um dito sem dizer (um conteúdo livre de timbre), a música também seria aceita por esse motivo - por seu dizer

sem o dito, formato que envolve sem necessariamente depender do conteúdo. Na música, o dizer, o modo como se diz, encontra-se sobreposto a qualquer mensagem, a qualquer dito.

Nas autobiografias encontramos trechos que revelam a afinidade dos autores com a música. Williams (2012), quando nos conta de seu professor, o Senhor Reynolds, descreve uma figura acolhedora, não somente pelo modo como agia, mas também pela música que ele oferecia, e por sua voz, descrita pela autora de maneira agradável a seus ouvidos.

Ele era grande e desengonçado, com uma voz doce que, pelo menos, me parecia previsível e sem surpresa.

O senhor Reynolds, suponho, era um adepto dos modernos métodos educativos. Trazia discos para a classe e nos perguntava o que a música e as canções nos evocavam. O que eu mais gostava na sua maneira de proceder era que nunca havia respostas ruins. Isto ou aquilo não era senão a opinião de cada criança (WILLIAMS, 2012, p.95).

Como Williams (2012), Tammet (2007) também nos conta da música como um lugar apaziguador, e da referência que encontrava no professor que lhe proporcionava esse estado, esse lugar.

Outras vezes, o Sr. Thraves podia ser excepcionalmente gentil comigo. Sempre que eu ficava ansioso ou aflito na aula, levava-me à sala de aula de música da escola para me acalmar. Ele era músico e muitas vezes tocava violão para as crianças durante as aulas. A sala de música estava cheia de instrumentos usados nas diferentes apresentações da escola ao longo do ano, inclusive címbalos, tambores e um piano. Ele me mostrou como as diferentes teclas do piano produzem notas diferentes, ensinando-me a tocar melodias simples. Eu gostava quando me deixavam ir àquela sala para sentar ao piano e testar as teclas (TAMMET, 2007, p.64).

Seja pelo contato direto com os instrumentos ou pelas sensações despertadas por meio das canções, a música que o sujeito autista tantas vezes torna parte de seu cotidiano não é somente buscada em instrumentos como o piano ou ouvida nas músicas tocadas por outros, mas também cantadas por eles mesmos.

Fazendo uma retrospectiva, imagino o quanto a professora devia ficar desorientada quando a chamavam de urgência ao pátio, porque uma de suas alunas ali se balançava e cantava: “Lá longe, no fim do mundo...”, suspensa pelos joelhos, no topo do mais alto galho da maior árvore da escola (WILLIAMS, 2012, p.59).

Atentos àquilo que cantam, encontramos não somente a repetição das músicas dos desenhos animados ou de outras que sequer reconhecemos, mas também uma repetição que se mostra, com frequência, o encadeamento do mesmo tom, cantada continuamente ou interrompida e retomada, como se dessa vocalização saísse a experimentação da própria voz e a medida exata de ressonância suportável no corpo do sujeito. Podemos isto supor a partir da discussão proposta por Vivès (2019).

A voz citada por Vivès (2019), a “voz de cabeça”, aguda, que não muda de tom, identificamos não somente na fala de muitos autistas, mas no cantarolar que alguns deles apresentam quando em notas altas por longos períodos. Sustentam, por exemplo, algo que parece a vocalização da vogal “i”- e repetem: “iiiiiiiiiiiiiiiiiiii” -, por tanto tempo quanto podem suportar, interrompendo apenas para retomar o ar e novamente começar todo o processo, que para quem observa mais parece um transe. É o que podemos presenciar em alguns dos sujeitos que estão presentes na escola. Entre alguns deles, nesse cantarolar, a semelhança é tamanha que é possível, a distância, confundir um sujeito com o outro se apenas ouvirmos o que cantam e não o que dizem.

A tese de Vivès (2019) é que “Aquilo contra o que o autista se defende é que o corpo seja posto e ressonância.”. A partir disso, podemos questionar, acerca desse “canto”: seria um espaço de defesa, de apaziguamento criado pelo próprio sujeito em si mesmo?

Como esse canto se repete, também as falas se repetem: “Eu monologava obsessivamente, mais do que falava com as pessoas, como se toda conversação devesse resumir-se nisto.” (WILLIAMS, 2012, p.54) Resumir-se nisto?! Será que quando o autista fala sozinho, sua fala está resumida a qualquer coisa que seja ou podemos tomá-la como passível de ampliação? A quem se dirige o monólogo incessante de tantos autistas?

É comum, quando estão sozinhos, ou pensam estar sozinhos, os Aspergers pensarem alto e dialogarem consigo mesmos ou com objetos, nessa fase da vida. Assim, escutar o que ele diz em voz alta, para si mesmo, também é outra pista importante. Só procure não ser descoberto(a), senão ele poderá ficar magoado, pois Aspergers prezam muito suas individualidades e gostam de ficar sozinhos. Eles precisam ter alguns momentos para si mesmos. E quando querem interagir, o fazem espontaneamente (CAMARGO, 2012, não paginado),

Camargo (2012), ao mesmo tempo em que trata a **ECOLALIA** como contexto de isolamento, solicita que voltemos nossas atenções para essas repetições. O autor indica que nos conteúdos dessas falas podemos encontrar “pistas”. O que não nos parece despropositado, pois, na prática, atentos ao que dizem, podemos constatar sim relações entre as falas que repetem e os contextos em que esses sujeitos estão inseridos. Não podemos afirmar que a ecolalia se configura como um recurso, do ponto de vista dos autistas que dela fazem uso, todavia, para nós pode sim se configurar como tal se admitirmos que seu conteúdo em alguma medida guarda uma interseção possível na comunicação que pretendemos com eles.

Muitas vezes o autista parece distante e retirado do contexto em que se encontra, mas, de repente, sem demonstrar qualquer pretensão, insere a fala de um diálogo - que pode ser de um desenho animado, por exemplo -, e o faz caber exatamente na conversa que acontece próximo a ele ou que o inclui. Não seria esse um modo de participar do diálogo e do contexto

com a ferramenta de que dispõe? Seu vasto repertório ecolálico pode representar muito mais possibilidades, em vez de ser compreendido como mera repetição – é o que afirmamos.

Aqui supomos funções para as repetições e monólogos aparentemente solitários em muitos autistas, mas e quanto às devoluções imediatas às perguntas feitas a eles? Sobre isso, Williams (2012) esclarece:

Não eram tanto as palavras das pessoas que me traziam problemas, mas as suas expectativas quanto às minhas respostas. Isto exigiria que eu compreendesse o que elas diziam. Mas eu experimentava um prazer imenso procurando me dissolver no espaço, para consentir em retroagir a uma pobre coisa de duas dimensões, como a compreensão verbal.

O que estás fazendo? – Dizia a voz.

Como eu sabia que era proibido responder solicitando que deixassem de me perturbar, dava um jeito e repetia:

Que estás fazendo? Sem me dirigir a alguém em particular.

- Não repete tudo o que eu digo, repreendia a voz.

Sentindo novamente a necessidade de responder, eu me submetia:

- Não repete tudo o que eu digo.

Levava uma bofetada. Eu não fazia a mínima ideia do que se esperava de mim (WILLIAMS, 2012, p.28-29).

Parece-nos razoável concluir que as “expectativas” a que Williams (2012) se refere tratam do que anteriormente discutimos como “o desejo do outro”. Se este pode se manifestar no toque, no olhar, na voz ou através da fala, a autora localiza isso nas perguntas dos outros, na fala do outro. A saída encontrada por Williams (2012) era a repetição do que lhe era dito. E ela aponta essa “saída” como uma oportunidade a que nem todas as crianças autistas conseguem ter acesso:

Se as crianças ecolálicas se desembaraçam melhor do que as outras crianças autistas, é porque, à sua maneira, elas tentam desesperadamente estabelecer relações com os outros, e demonstram que são capazes disto, mesmo que seja unicamente repetindo o que lhe dizem (WILLIAMS, 2012, p.327).

Se Williams (2012) aponta suas repetições como tentativas de estabelecer relações, Tammet (2007), sobre a ecolalia que não é imediata à fala do outro, discute sobre um sentido de organização que os monólogos lhe proporcionariam: “Às vezes, acho muito difícil pensar sem expressar meus pensamentos em voz alta. [...] Falar sozinho ajuda a fazer com que eu me acalme ou me concentre em algo.” (p.89). Higashida (2013) também confere à ecolalia função de organização. Quando nos diálogos que tenta estabelecer, a repetição das perguntas feitas por outros seria a ferramenta para a busca de respostas:

Pergunta 4: Por que você repete as perguntas que acabaram de fazer?

Devolver a pergunta é uma forma de peneirar nossas lembranças em busca de pistas sobre aquilo que a pessoa quer saber. Compreendemos bem o que ouvimos, apenas não conseguimos responder até localizar a lembrança e a imagem certas em nossa

cabeça. [...] Em “conversas-padrão” nos saímos bem melhor. Só que, claro, quando se trata de falar dos próprios sentimentos, esses padrões não servem para muita coisa. Na verdade, se você confiar demais neles, pode acabar dizendo o oposto do que pretendia. Eu juro que conversar é um trabalho muito duro! Para ser compreendido, é como se eu tivesse que falar numa língua estrangeira desconhecida a cada minuto de cada dia (HIGASHIDA, 2013, não paginado).

Higashida (2013) aponta a “conversa” como um “trabalho muito duro”, apesar de escrever um livro sobre o próprio comportamento, simulando perguntas que poderiam ser feitas por outras pessoas, e respondendo a essas de maneira clara e objetiva. Mas o autor se refere à oralidade, e não a registros escritos. Furtado (2013) propõe uma oportuna discussão para a investigação que desenvolvemos: “A questão que se repete numa abordagem superficial do autismo é: haveria realmente uma incapacidade absoluta desses sujeitos de compartilharem do mundo da linguagem?” (p.131).

Ora, diante dos esclarecimentos que as narrativas autobiográficas nos proporcionam, não nos parece razoável aderir a qualquer posição que afirme haver nesses sujeitos uma determinação de incapacidade do compartilhamento da linguagem. Furtado (2013) apresenta a questão já discutindo-a como superficial e apontando para uma hipótese falha, visto que dificilmente poderíamos supor nesse campo alguma “incapacidade absoluta”. A dificuldade de lidar com os significantes oferecidos pelo Outro (FURTADO, 2013) parece-nos suficientemente fundamentada em cada um dos autorrelatos.

Se existem impedimentos que se relacionam à linguagem, no que diz respeito ao campo do outro, existe também uma lógica que se coloca a discutir as impossibilidades que estruturam essa posição. Cada uma das categorias aqui apresentadas, de alguma maneira, tratam desse campo, uma vez que os trechos selecionados para esta investigação discutem fundamentalmente as relações, estas que se fazem no campo da linguagem.

Os esclarecimentos que os autores das autobiografias nos proporcionaram aqui colocamos em evidência, através da seleção de temas comuns à nossa observação de muitos sujeitos autistas que estão na escola. Esta discussão, que se sustenta no diálogo com a Psicanálise, percebemos como passível de ampliação se considerarmos cada um dos temas aqui expostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros autobiográficos, escritos por autistas, constituem objeto de interesse de inúmeros leitores curiosos sobre o autismo e de pesquisadores que consideram a escrita de si potente enquanto narrativa. Mais que apontar a relevância já posta dessas obras, o interesse desta pesquisa está voltado ao possível impacto delas no cotidiano escolar.

Ainda que pareçam constituir documento indispensável para refletirmos sobre o modo como percebemos os autistas, considerando o que dizem de si mesmos, o discurso autobiográfico não tem sido explorado como facilitador de práticas escolares que pretendam algum entendimento sobre o autismo. As pesquisas que investigam esse registro autoral mostram-se ainda incomuns e, talvez por isso, tardam a intervir na prática escolar como contribuição para o processo de compreensão das particularidades desses sujeitos.

A partir de nosso levantamento bibliográfico, concluímos que o tema dos autorrelatos produzidos pelos autistas e suas relações com a escola não se mostram assuntos notórios nas produções que atualmente investigam o ambiente escolar. É possível notar que poucas são as referências à produção desses sujeitos e estas, quando existem, estão localizadas apenas nos estudos sobre psicanálise e não sobre educação/ensino. Ainda que se voltem para as demandas escolares, parecem dessa prática raramente se originar.

O diagnóstico, vinculado frequentemente a dificuldades de interação e de comunicação, e a comportamentos repetitivos, costuma definir o modo como muitos autistas são percebidos. Aqui, em outro sentido, apontamos para a singularidade, para o autista enquanto não constituído de reduções. Excluimos determinações que não as postas pelos próprios autistas nas autobiografias e, assim, a partir das narrativas dos livros, deslocamo-nos para o sujeito que encontramos na escola, compartilhando, nesse diálogo, um pouco de nossa prática.

Apontamos na introdução do texto o campo desta investigação: as autobiografias escritas por esses sujeitos como meios potentes para uma reflexão indispensável à compreensão do autista que está na escola, a escuta atenta àquilo que os autistas estão a dizer. Através da seleção, citação e análise dos trechos autobiográficos, em diálogo com a Teoria Psicanalítica, indicamos e discutimos situações comuns aos diversos contextos escolares.

Inicialmente, nossa pesquisa se voltaria, sobretudo, aos fragmentos das narrativas compostos por vivências escolares, entretanto, muitos comportamentos descritos pelos autores, ao longo de seus livros, ainda que não relacionados diretamente à escola, mostram-se esclarecedores sobre questões com as quais nos deparamos frequentemente. Se, ao ler cada

uma das obras – os sete livros analisados -, identificamos nossas inquietações com as discussões ali postas, é porque, sim, existe algo de particularmente comum no autismo. As narrativas exploradas certamente se aproximam do nosso cotidiano na escola. Entretanto, sempre soubemos: cada sujeito é único.

Por isso, selecionar sete obras autobiográficas, de seis autores, pretendendo buscar similaridades e, ao mesmo tempo, afirmando que cada comportamento é específico e que cada sujeito é de fato único, mostrou-se inicialmente uma contradição. Como poderíamos dizer que os sujeitos para quem olhamos com excepcional atenção teriam suas particularidades relacionadas a um conjunto de obras?

Essa questão se resolveu mediante a escolha dos trechos das narrativas autobiográficas e, posteriormente, através de sua análise. O cruzamento das experiências narradas pelos autistas se faz de aproximações e afastamentos, isso comprovamos aqui. Os sujeitos se provam por eles mesmos como singulares e nos fazem reafirmar que cada autista que está na escola também é incomparável, apesar do diagnóstico que os localiza impositivamente dentro de um conjunto. A relação com a escola não poderia disso se distanciar, os autistas que lá encontramos são completamente diferentes uns dos outros. No que então se assemelham esses sujeitos?

Nisso talvez possamos nos aproximar à origem do autismo definida por Kanner (1943) e discutida ao longo de nossa investigação. O “isolamento” e a necessidade de “imutabilidade”, reafirmados pela Psicanálise como as características fundamentais desses sujeitos, parecem se provar tanto nas narrativas quanto no cotidiano que nos colocamos a observar. Muitos autistas buscam a solidão e resistem a mudanças.

As autobiografias revelam que o isolamento, ou a busca pela solidão, que podemos identificar enquanto comportamento comum a grande parte deles, relaciona-se constantemente a certa proteção associada à percepção sensorial diferenciada por eles descrita. Se o sinal, o barulho das salas de aulas, a confusão do recreio, são característicos da escola, também característica dos autistas é a defesa da invasão que essas circunstâncias podem provocar.

Do mesmo modo, a imposição do contato físico, que se faz nos momentos de concentração de muitos estudantes (nas entradas, saídas, recreios, aulas de educação física), não costuma ser bem aceita por esses sujeitos. Em consequência disso, buscam refúgios, que se traduzem em tentativas de apaziguamento. As bibliotecas, os corredores, os banheiros, são lugares comuns nessa busca. Os autores das autobiografias apontam para a necessidade de compreensão por parte da escola do esgotamento a que são frequentemente submetidos em

função de suas percepções diferenciadas. A retirada das situações de estresse, bem como a aceitação de momentos de relaxamento, aparecem como apelos.

Nesse mesmo sentido, é possível concluir esta pesquisa revelando que a necessidade de imutabilidade, a qual pode ser discutida dentro daquilo que percebemos como certa resistência à mudança, também é apontada como questão central por parte desses sujeitos. Seja na previsibilidade de suas atividades, na manutenção de suas rotinas ou figuras de referência, as autobiografias indicam que o imprevisto não costuma ser bem recebido pelos autistas. Assim, as trocas de ambientes, da organização dos espaços, de adultos que os acompanham, de horários das atividades, são exemplos de mudanças que comumente causam angústia a esses sujeitos.

O controle das situações, desse modo, permite a contenção da ansiedade que o desconhecido é capaz de deflagrar. Proporcionar aos autistas previsão dos acontecimentos (ainda quando não respondam a essa comunicação claramente) e o mínimo de alteração possível nas referências de seus cotidianos representam alternativas razoáveis.

Os relatos também revelam que os interesses específicos dos autistas podem constituir caminhos possíveis nos cenários de suas aprendizagens. Se as fixações encontram-se nos trens, nos dinossauros, nas chaves, nos quadrinhos, ou em quaisquer que sejam as preferências repetidas desses sujeitos, cada uma delas pode se converter em uma especialidade explorada no cotidiano não como um problema, mas como uma oportunidade.

O/A professor(a) aparece como figura decisiva na trajetória dos autores das autobiografias, isso também podemos verificar na escola. O reconhecimento de diferentes modos de ser, assim como das habilidades e potencialidades dos autistas, quando vislumbrados pelos professores, em vez do foco nas dificuldades, proporciona ao sujeito a chance de se reconhecer como parte de um coletivo e perceber suas diferentes capacidades.

Muitas categorias foram apontadas a partir da análise dos trechos e constituem material significativo, em conjunto ou individualmente. Acreditamos que todas elas são passíveis de desdobramentos futuros. No entanto, **OBJETOS** e **VOZ** configuram-se para nós particularmente interessantes.

Se o autista elege objetos em seu dia-a-dia, a escola precisa estar atenta a essa determinação. A partir da análise dos trechos selecionados, compreendemos a diferença entre o “objeto transicional”, para o qual existe uma previsão de investimento e desinvestimento por parte da maioria dos sujeitos; e o “objeto autístico”, que se revela muito característico dos autistas, estes que não costumam admitir o desinvestimento progressivo e reagem muito mal a tentativa dessa retirada. São objetos que parecem entranhados neles. Não nos parece razoável

decidir por eles seus investimentos. Se algo é pelos autistas apontado como objeto de predileção, então acreditamos que suas escolhas devem ser consideradas em seus contextos de convivência e aprendizagem. Os objetos autísticos podem colaborar como mediadores nas relações com esses sujeitos, à escola cabe perceber o objeto enquanto ferramenta para tanto.

Outro aspecto em evidência nesta investigação é a discussão sobre a fala (ou a ausência dela). Nessa perspectiva, dedicamo-nos à noção de dissociação entre a intenção de dizer e aquilo que é dito; aos trechos que discutem a ecolalia; às indicações dos autistas sobre o tom de voz que toleram ouvir. Eles apontam uma disfunção tanto motora quanto de linguagem, um desencontro entre suas intenções e suas ações.

Quanto à ecolalia, esta aparece como recurso de organização do pensamento, por exemplo. A partir dos exemplos contidos nas autobiografias, verificados na análise, compreendemos que a voz monocórdica de alguns autistas - que muitas vezes se assemelha a uma voz eletrônica, sem modulação - pode estar relacionada às suas dificuldades de interação. E, assim como, muitas vezes, expressam uma voz sem variação (ou a tentativa disso), aceitam melhor vozes em tons que também variam pouco, baixas, calmas, que representariam o que poderíamos apontar como uma voz não invasiva.

A tentativa de compreensão do **MUNDO INTERIOR**, tão citado pelos autores das autobiografias, proporcionou muito mais do que buscávamos - o estudo dos livros e os cruzamentos de suas repetições se converteram em um fecundo campo de interesse e possíveis desdobramentos de estudos práticos. Diversos comportamentos dos autistas parecem ainda significar para os agentes da escola enigmas. Afirmamos e comprovamos aqui que as narrativas podem colaborar para essa compreensão e, conseqüentemente, para o aprimoramento das práticas escolares. Ao longo da pesquisa colocamo-nos dispostos a escutar esses sujeitos e assim o fizemos, através de seus escritos. Somente desse modo reconhecemo-nos capazes de entender qualquer manifestação que seja.

Tanto dizem os autores por seus textos e dizem também os sujeitos da escola por suas reações variadas, suas falas excêntricas, seus gestos repetidos, seus desvios, seus silêncios. O material que analisamos revela-se indispensável à discussão sobre o autismo e sobre o autista que encontramos na escola. A análise aqui apresentada é constituída de muitas interseções nos comportamentos desses sujeitos, e reconhecemos a necessidade de ampliação desta discussão. Entretanto, mais do que isso, esta pesquisa nos faz constatar a escuta de cada sujeito como principal instrumento que temos para a compreensão de sua singularidade. A investigação baseada nos escritos autobiográficos dos autistas diz não somente desses sujeitos, revela muito mais do que podemos nós mesmos.

Eu tenho vivido toda a minha vida no silêncio, no isolamento e na impulsividade, vivendo a incompreensão que o autismo proporciona. Eu superei muita coisa e quero uma educação verdadeira. Eu quero uma escola que me acolha e espero ter sucesso nisso (KEDAR, 2012, não paginado).



REFERÊNCIAS

ALBERTI, Sonia. BETEILLE, Irene. Autismo e Esquizofrenia: de Bleuler a Lacan, um traço. In: FURTADO, Luis Achilles Rodrigues. VIEIRA, Camila Araújo Lopes. (Org). O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias. Curitiba: PR. CRV: 2014. P. 57-75.

ARAÚJO, Ana Ramyres Andrade de. FURTADO, Luis Achilles Rodrigues. SANTOS, Samara Fernandes Paiva dos. O sujeito autista, a psicanálise e a educação: um estudo a partir de relatos autobiográficos. In: FURTADO, Luis Achilles Rodrigues. VIEIRA, Camila Araújo Lopes. (Org). O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias. Curitiba: PR. CRV: 2014. P. 161-187.

Associação Americana de Psiquiatria. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BIALER, Marina. A escrita terapêutica no autismo. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, 18(2), 221-233, jun. 2015a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p221.3> Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

_____. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015b: 485-492. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00485.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

_____. Do isolamento autístico à extensão dos pseudópodes em direção aos outros no autismo. *Reverso*, n. 68, ano 36, p. 55-62, dez. 2014. Belo Horizonte. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reverso/v36n68/v36n68a08.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

_____. *Literatura de Autistas: uma leitura psicanalítica*. Curitiba, PR: CRV, 2015c.

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. Acesso em: 01 de março de 2019.

_____. Lei 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 01 de março de 2019.

CAMARGO, Cristiano. *Autista, com muito orgulho: a síndrome vista pelo lado de dentro*. E-book: FDigital, ISBN: 978-1-909144-11-8, 2012.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Dicionário Grove de música: edição concisa/editado por Stanley Sadie. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIA, Luciano. Psicanálise e neurociência face ao autismo: uma disjunção inclusiva. In: FURTADO, Luis Achilles Rodrigues. VIEIRA, Camila Araújo Lopes. (Org). O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias. Curitiba: PR. CRV: 2014. P. 19-37.

ELIA, Luciano. O conceito de sujeito. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Campinas: SP. Editora autores associados, 2018.

FURTADO, L.A.R. Freud, a querela em torno do autismo e a suposição do sujeito. In: Revista Marraio – Formações Clínicas do Campo Lacaniano, n.19/20, O autismo revisitado. Rio de Janeiro, 2011. P.70-85.

FURTADO, L.A.R. LOPES, C. Apresentação. In:____. (Org.). O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias. Curitiba: PR. CRV: 2014. P. 7-14.

FURTADO, Luis Achilles Rodrigues Furtado. Sua majestade o autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013

GRANDIN, Temple. PANEK, Richard. O cérebro autista: pensando através do espectro. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRANDIN, Temple. SCARIANO, Margaret. Uma menina estranha: autobiografia de uma autista. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HIGASHIDA, Naoki. O que me faz pular. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. E-book. E-ISBN: 978-85-8057-498-2

KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. (Org.) **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

KEDAR, Ido. Ido in autismland: Climbing out of autism's silent prison. Smashword, 2012. E-book.

MALEVAL, Jean-Claude. Os objetos autísticos complexos são nocivos? *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 223-254, ago. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000200014. Acesso em: 14 de maio de 2019.

MALEVAL, Jean-Claude. Por que a hipótese de uma estrutura autística? *Opção Lacaniana online*, número 18, Ano 6, p.1-40, nov. 2015. ISSN 2177. Disponível em: http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_18/Por_que_a_hipotese_de_uma_estrutura_autistica.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

MARTINHO, Maria Helena. Que saída para o autismo? In: Revista Marraio – Formações Clínicas do Campo Lacaniano, n.19/20, O autismo revisitado. Rio de Janeiro, 2011. P.34-49.

MELO, Rosane. Autismo e hiperlexia. II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e VIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental. Anais do Congresso / www.fundamentalpsychopathology.org 2006. Belém/PA.

MELO, Rosane Braga de. O autismo na psicanálise. In: VII Simpósio do Programa de Pós-graduação em Psicanálise. 2012, UERJ.

MENÈS, Martine. O autista, um sujeito a ser suposto. In: Revista Marraio – Formações Clínicas do Campo Lacaniano, n.19/20, O autismo revisitado. Rio de Janeiro, 2011. P.11-21.

MIRANDA, Elizabeth da Rocha. Que objetos para o sujeito autista? In: Revista Marraio – Formações Clínicas do Campo Lacaniano, n.19/20, O autismo revisitado. Rio de Janeiro, 2011. P.22-33

QUINET, Antonio. Os outros em Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RIBEIRO, Maria Anita Carneiro. Editorial. In: Revista Marraio – Formações Clínicas do Campo Lacaniano, n.2, Autismo, o último véu. Rio de Janeiro, 2001. P.7-10.

SAUSSURE. Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. 27ª edição. São Paulo: Cultrix, 2006.

TAMMET, Daniel. Nascido em um dia azul. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

TRASK, R. L. Dicionário de linguagem e linguística. São Paulo: Contexto, 2004.

VIVÈS, Jean-Michel. OS DESTINOS DA VOZ NO AUTISMO, 2019, Rio de Janeiro. Conferência proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ciclo de conferências do Programa de Pós Graduação em Psicanálise – Instituto de Psicologia – UERJ. Arquivo pessoal.

WILLIAMS, Donna. Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista. Brasília: DF. Thesaurus Editora, 2012.