

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**NISE DA SILVEIRA E A PSICOLOGIA ANALÍTICA: CONTRIBUIÇÕES
PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS**



Tailize Manarin

Francisco Beltrão, PR

2020

TAILIZE MANARIN

**NISE DA SILVEIRA E A PSICOLOGIA ANALÍTICA: CONTRIBUIÇÕES
PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de defesa de dissertação.

Orientador: Prof. Dr^a. Giseli Monteiro Gagliotto

Francisco Beltrão - PR

2020


FOLHA DE APROVAÇÃO

TAILIZE MANARIN


**TÍTULO DO TRABALHO: NISE DA SILVEIRA E A PSICOLOGIA ANALÍTICA:
CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.


COMISSÃO EXAMINADORA



Giseli Monteiro Gagliotto (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



César Rey Xavier
Universidade Estadual do Centro-Oeste
(UNICENTRO)



Sueli Ribeiro Comar
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel
(UNIOESTE)

Francisco Beltrão, 14 de dezembro de 2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Manarin, Tailize

Nise da Silveira e a psicologia analítica : contribuições pedagógicas para a inclusão de alunos autistas / Tailize Manarin; orientador(a), Giseli Monteiro Gagliotto, 2020.
132 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Nise da Silveira;. 2. Psicologia Analítica;. 3. Autismo;. 4. Educação Inclusiva;. I. Gagliotto, Giseli Monteiro. II. Título.

*Não se curem além da conta. Gente curada demais é gente chata.
Todo mundo tem um pouco de loucura. Vou lhes fazer um pedido:
vivam a imaginação, pois ela é a nossa realidade mais profunda.
Felizmente, eu nunca convivi com pessoas muito ajuizadas*

Nise da Silveira

AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou a hora de agradecer! Neste momento passa tantas coisas em nosso pensamento. É como se por um instante viesse um filme em nossa memória, que nos faz lembrar dos momentos de luta, de conquistas e de superação. Dá uma confusão que não conseguimos nem pensar por onde começar... mas vamos tentar.

Pai e Mãe, os alicerces da vida que não mediram esforços para que eu pudesse estar aqui. Eu amo muito vocês e sou muito grata por tudo!

Camila, minha irmã querida e birrenta ao mesmo tempo, mas essencial na caminhada da minha vida. Sei que temos um propósito de sermos irmãs para nos apoiar, e enfrentar tudo que é necessário juntas. Obrigada por me ajudar tanto!

Laine, tia por assim dizer, ou Tia Elaine... você sempre acreditou em mim, é como uma irmã, minha confidente, tenho você em meu coração!

Rodrigo, meu companheiro de vida! Obrigada por sempre estar me incentivando a seguir em frente, obrigada por compreender das horas que precisei abdicar, para que este trabalho pudesse acontecer. Você foi essencial nesse processo.

A minha madrinha Izolete, que sempre me mostrou as coisas mais importantes da vida, obrigada por me entender, me aconselhar e sempre me apoiar.

A minha orientadora e amiga professora Giseli. Se tornou uma segunda mãe. Sou grata por me acolher, por acreditar em mim e por me ensinar tanto com sua sabedoria.

Marlei, meu pequeno AUfilho. Você chegou tão de repente e transformou a minha vida.

Meninas do Labgedus, da sociedade das quartas feiras, e de toda caminhada acadêmica que me apoiaram no caminho sinuoso da pesquisa. Gisa, Fran Lorenzi, Géssica, Fran Menin, Débora, Sabrina, Raoany, Jaque, tenho vocês em meu coração, obrigada sempre por responderem tantas dúvidas.

Joice, minha colega de caminhada no mestrado e amiga, obrigada por compartilhar suas experiências.

Elaine e Renata, não poderia deixar de mencioná-las aqui. Minhas reais confidentes, sempre presentes nas alegrias e nos surtos. Muito obrigada pelos momentos juntas.

À minha pneumologista, Dr^a Vanessa, que me acompanhou em momentos difíceis durante o mestrado, mas que com toda sua sabedoria, me deu forças para que eu chegasse até aqui. Obrigada!

Zelinda, muito obrigada por todo apoio e suporte durante essa caminhada!

Aos membros da banca examinadora, Dr. César e Dr^a Sueli. Obrigada por dedicarem frações de tempo na leitura da dissertação, e obrigada por todas as vossas contribuições em nossa pesquisa, elas nos auxiliaram a consolidar este trabalho.

Aos professores, profissionais de atendimento especializado, equipe escolar e portadores de autismo. Vocês são a luz da transformação.

Enfim, chegamos ao final... e gostaria de dizer que sou eternamente grata a todos que têm sua parcela de contribuição em minha caminhada acadêmica e pessoal. Levo todos em meu coração, para a vida...

O mundo Nisiano¹

Colêanea de falas de Nise da Silveira que circundam a essência do nosso trabalho.

Será preciso constância, paciência e um ambiente livre de qualquer coação, para que relações de amizade e de compreensão possam ser criadas. Sem a ponte desse relacionamento a cura será quase impossível (Silveira, 2015, p. 86).

Mas apesar de tudo, qualquer um poderá observar que as tentativas de ordenação interna, bem como as simultâneas tentativas de volta ao mundo externo, tornam-se mais firmes e duradouras se no ambiente onde vive o doente ele encontra o suporte do afeto (Silveira, 2015, p. 72)

O atelier de pintura me fez compreender que a principal função das atividades da Terapêutica Ocupacional seria criar oportunidade para que as imagens do inconsciente e seus concomitantes motores encontrassem forma de expressão (Silveira, 2015, p. 16)

*É necessário se espantar, se indignar, e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade.
(Nise da Silveira, O pensador)*

Para navegar contra a corrente, são necessárias condições raras: espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão. (Nise da Silveira, O pensador)

Todo mundo deve inventar alguma coisa, a criatividade reúne em si várias funções psicológicas importantes para a reestruturação da psique. O que cura, fundamentalmente, é o estímulo à criatividade. (Nise da Silveira, Frases de Nise da Silveira)

¹ Termo utilizado na Tese de Doutorado Felipe Sales Magaldi, intitulada “A Unidade das Coisas Nise da Silveira e a genealogia de uma psiquiatria rebelde no Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo

MANARIN, T. **Nise da Silveira e a psicologia analítica: contribuições pedagógicas para a inclusão de alunos autistas**. 132 páginas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2020.

O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação (PPGE/FB), à linha de pesquisa “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores”, e ao Laboratório e Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade - LABGEDUS, cuja temática está vinculada aos processos educativos e à formação de professores. Assim, os desdobramentos desta pesquisa se deram no objetivo de promover um diálogo entre o trabalho da psiquiatra brasileira Nise da Silveira (1905-1999), a psicologia analítica, e a arte como processo terapêutico, no intuito de apontar caminhos pedagógicos para a inclusão de estudantes autistas. Para alcançar este objetivo, organizamos o trabalho em três seções. A primeira seção, apresenta a trajetória histórica e social de Nise da Silveira, percorrendo pelo significado de seu encontro com Carl Gustav Jung e pelos conceitos de autismo para a psicanálise e para a psicologia analítica. A segunda seção discute sobre a o papel artístico, nos processos de criação, adentrando à temática da inclusão escolar e contextualizando, historicamente, a inclusão de estudantes com autismo, de acordo com a legislação brasileira. A terceira e última seção, traz as contribuições de Nise da Silveira para serem utilizadas como práticas intencionalizadas, na educação inclusiva de crianças com autismo, considerando a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, uma vez que é o documento norteador da prática pedagógica nos centros de ensino no Brasil. O que nos interessa no trabalho de Nise da Silveira é sua concepção de sujeito e sua postura frente aos pacientes psiquiátricos. Tal postura era desenvolvida, através dos processos criativos para socializar os esquizofrênicos; assim como, as contribuições de Carl Gustav Jung (1875-1961) para o trabalho desenvolvido por Nise. A presente pesquisa, trata-se de um estudo qualitativo bibliográfico- no qual efetivou-se revisão de literatura, nas bases de dados CAPES e BDTD, além de bibliografias de fontes primárias e secundárias. Utilizamos como base para os estudos e as análises, Nise da Silveira, no entusiasmo de seus escritos sobre os processos criativos, Carl Gustav Jung e Sigmund Freud para compreender o autismo, enquanto um processo psicótico ou um processo de desintegração do eu/*Self*. Recorremos aos autores Harvey, Marx e Mazzota para apreender a inclusão escolar, de forma crítica e reflexiva. Assim, para fins de humanizar o que foi coisificado, consideramos que as práticas, utilizadas por Nise, caminham paralelamente ao contexto educativo, de crianças autistas e não autistas. Através dos procedimentos didáticos, que chamamos de “o fazer em Nise”, concluimos que, muitos campos de experiências, da Base Nacional Comum Curricular, podem ser explorados, a partir da concepção de sujeito desenvolvida por Nise.

Palavras Chaves: Nise da Silveira; Psicologia Analítica; Arteterapia; Autismo; Educação Infantil; Educação Inclusiva

ABSTRACT

MANARIN, T. **Nise da Silveira and analytical psychology: pedagogical contributions for the inclusion of autistic students.** 132 pages. Dissertation off (Master) – Post-graduation in Education - Master, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2020.

The present study is linked to the Master program in Education (PPGE / FB) in the research line “Culture, Educational Processes and Teacher Training”, and the Laboratory and Education and Sexuality Research Group - LABGEDUS, whose main subject is linked to educational processes and teacher training. Thus, the ramifications of this research happen with the aim of promoting a dialogue between the work of the Brazilian psychiatrist Nise da Silveira (1905-1999), the analytical psychology, and art as a therapeutic process, in order to point out pedagogical paths for the inclusion of autistic students. In order to achieve this goal, we organized the work into three sections. The first section presents the historical and social trajectory of Nise da Silveira, covering the significance of her meeting with Carl Gustav Jung and the concepts of autism for psychoanalysis and analytical psychology. The second section discusses the artistic role in the creation processes, stepping into the thematic of school inclusion, historically contextualizing the inclusion of students with autism, according to Brazilian legislation. The third and the last section brings the contributions of Nise da Silveira to be used as intentional practices in the inclusive education of children with autism, considering the Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, since it is the guiding document of the pedagogical practice in teaching centers in Brazil. What interests us in Nise da Silveira's work is her conception of the subject and its posture towards psychiatric patients, which was developed through creative processes in order to socialize schizophrenics; as well as the contributions of Carl Gustav Jung (1875-1961) to the work developed by Nise. It is a bibliographic-qualitative study in which literature was reviewed in the CAPES and BDTD databases, aside from bibliographies from primary and secondary sources. We use Nise da Silveira as the basis for studies and analysis, with the enthusiasm in her writings on creative processes, Carl Gustav Jung and Sigmund Freud to understand autism as a psychotic process or a process of disintegration of “self”. We use the authors Harvey, Marx and Mazzota to learn about school inclusion in a critical and reflective way. Thus, for the purpose of humanizing what has been considered as a thing, we deemed that the practices, used by Nise, progress parallel with the educational context, of autistic and non-autistic children. Through the didactic procedures, which we call "doing it in Nise", we concluded that many fields of experience of the Base Nacional Comum Curricular, can be explored, from the concept of subject developed by Nise.

Palavras Chaves: Nise da Silveira; Analytical Psychology; Art Therapy; Autism; Child Education; Inclusive Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem retirada do livro “Imagens do Inconsciente” (p. 71, figura 18. Fernando Diniz) – pintura de um esquizofrênico.

Figura 2 – Imagem retirada do blog “Entrelinha” – pintura de um esquizofrênico.

Figura 3 – Imagem retirada do site do Museu de Imagens do Inconsciente. Acervo digital – pintura de um esquizofrênico.

Figura 4 – Isis Grace – Capa, menina autista que realiza pinturas como Monet e se desenvolve com a ajuda de um gato. Imagem retirada do livro: Iris Grace: The story of a little girl whose talento unlocked her silent world.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – CAPES – Quadro associado aos resultados da revisão bibliográfica.

Quadro 2 – BDTD - Quadro associado aos resultados da revisão bibliográfica.

Quadro 3 – CAPES – Quadro associado aos resultados da revisão bibliográfica.

Quadro 4 – BDTD - Quadro associado aos resultados da revisão bibliográfica.

Quadro 5 – Direitos de Aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

Quadro 6 – Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

Quadro 7 – Guia Didático sobre uma prática intensionalizada.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE- Atendimento Educacional Especializado
- CNE/CB- Conselho Nacional de Educação /Comissão Bicameral
- CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNCC-EI – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
- DCNCP- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
- DCNFP- Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores em Nível Superior
- DSM- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC- Ministério da Educação
- ONU- Organização das Nações Unidas
- PNE- Plano Nacional da Educação
- PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SEESP- Secretaria de Educação Especial de São Paulo
- TGD- Transtorno Global do Desenvolvimento
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNDIME - União Nacional dos Divergentes Municipais de Educação
- LABGEDUS- Laboratório de Educação e Sexualidade
- PICV- Programa Iniciação Científica Voluntária
- PPGE- Programa de Pós Graduação em Educação

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	15
SEÇÃO I	
1. PSICOLOGIA ANALÍTICA E AS INTERELAÇÕES ENTRE NISE DA SILVEIRA E O AUTISMO	24
1.1 A criação da psicanálise, a ruptura entre Freud e Jung; e os conceitos fundamentais da psicologia analítica.....	24
1.2 Nise da Silveira e o encontro com o psiquiatra Carl Gustav Jung: a emergência de uma psicologia do autismo.....	35
1.3 O autismo no campo da psicologia analítica e da psicanálise.....	46
1.4 Fundamentação teórico metodológica da pesquisa	56
SEÇÃO II	
2. ARTETERAPIA COMO INSTRUMENTO TERAPÊUTICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO AUTISMO.....	61
2.1 Arteterapia na clínica junguiana.....	61
2.2 A função terapêutica dos materiais no processo de criação.....	70
2.3 O Autismo e a Inclusão Escolar segundo a legislação brasileira.....	75
SEÇÃO III	
3. CONTRIBUIÇÕES DE NISE DA SILVEIRA PARA PENSAR O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES AUTISTAS.....	92
3.1 Os desdobramentos do Currículo Escolar nas interfaces da Educação Inclusiva.....	92
3.2 Possíveis relações entre o trabalho de Nise da Silveira e a educação escolar de estudantes com autismo.....	103
3.2.1 Do “O eu, o outro e o nós” aos aspectos primordiais do trabalho de Nise da Silveira.....	104
3.2.2 Do “Corpo, gestos e movimentos” aos aspectos primordiais no trabalho de Nise da Silveira.....	107
3.2.3 Do “Traços, sons, cores e formas” aos aspectos primordiais no trabalho de Nise da Silveira.....	109
3.2.4 Da “escuta, fala, pensamento e imaginação” aos aspectos primordiais no trabalho de Nise da Silveira.....	113
3.2.5 Do “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações” aos aspectos primordiais no trabalho de Nise da Silveira.....	115

3.3 O fazer de Nise como aporte didático, na inclusão escolar de crianças autistas.....	117
IDEIAS CONCLUSIVAS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125

PREFÁCIO

Esta dissertação faz parte do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/FB) e está vinculada ao Laboratório e Grupo de Estudos Educação e Sexualidade (LABGEDUS), orientada pela professora Dra. Giseli Monteiro Gagliotto, cuja temática refere-se ao processo de inclusão escolar do estudante autista, com base no trabalho desenvolvido pela psiquiatra Nise da Silveira, na utilização da expressão criativa, como processo terapêutico com pacientes esquizofrênicos.

A necessidade de investigar a temática mostrou-se, com maior evidência, em uma pesquisa desenvolvida, durante a graduação em pedagogia pelo Programa de Iniciação Científica (PICV) intitulada: **Nise da Silveira e a Educação: uma reflexão sobre as possíveis contribuições da terapêutica para o processo educativo.** Neste trabalho de cunho teórico bibliográfico, por meio de leitura exploratória, conhecemos a jornada de Nise da Silveira no hospital psiquiátrico.

Nise da Silveira nasceu em Alagoas, no ano de 1904, discípula de Jung, foi uma psiquiatra à frente de seu tempo. Única mulher, a se formar em medicina, numa turma, majoritariamente, de homens. Não era adepta das formas de tratamento usuais dados aos pacientes esquizofrênicos, como banhos de imersão, psicotrópicos e eletrochoques. Assim, deu voz à loucura, em um manicômio, no bairro de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Nise acreditou em um tratamento humanizador e sem violências, por isso, criou a seção de Terapêutica Ocupacional, como efetiva forma de tratamento para os pacientes esquizofrênicos. Nesse espaço, eram desenvolvidas tarefas de costura, cestaria, teatro, jardinagem, música, sapataria, carpintaria, encadernação, recreação e atividades expressivas (pintura, modelagem e xilogravura).

[...]ela decidiu criar um espaço realmente adequado para esse caminho, mais humano, de abordagem da doença mental – a terapia ocupacional. [...] seu objetivo era usar a terapêutica ocupacional como legítima forma de tratamento, ao contrário da concepção da época, de acordo com a qual esse método era considerado subalterno, mero auxiliar (MELLO, 2014, p.17).

Dentre as atividades, o que chamou à atenção de Nise foram as significativas criações de arte, modelagem e xilogravura realizadas no ateliê de pintura, levando-a a fundar o Museu Imagens do Inconsciente, na intenção de propor um espaço para pesquisa, estudo e compreensão do processo psicótico (MELLO, 2014).

O atelier de pintura era inicialmente apenas um setor de atividades entre vários outros setores da Terapêutica Ocupacional, seção que estava sob minha responsabilidade no Centro Psiquiátrico Pedro II. Mas aconteceu que desenho e pintura espontâneos revelaram-se de tão grande interesse científico e artístico que esse atelier cedo adquiriu posição especial (SILVEIRA, 2015, p. 15).

Nise observou nas produções de arte, a riqueza de conteúdo expressa pelos clientes², nas palavras de Fernando “Mudei para o mundo das imagens. Mudou a alma para outra coisa. As imagens tomam a alma da pessoa (NISE, 2015, p.15)”. Para ela estava claro: as imagens representavam as profundezas do inconsciente.

O atelier de pintura dispunha de materiais como tintas de diversas cores, telas, pincéis, argila e, por meio da livre expressão, os clientes expressavam a sua criatividade. Nise respeitava as individualidades de cada um, sem interferir nas produções, exceto quando solicitada. Primeiramente, eles riscavam traços oníricos, que significavam a desintegração do inconsciente e ao longo do tempo, as imagens criavam formas, assim como a reestruturação de suas mentes. Para Nise, o processo era libertador:

O atelier era lugar agradável, amplo espaço com janelas sempre abertas deixando ver velhas árvores. O recinto do atelier foi muitas vezes espontaneamente escolhido como motivo para pinturas, o que indica quanto este lugar era significativo para seus frequentadores. Ali o mundo era ameno. Num ambiente de aceitação e simpatia a livre produção de formas podia se desdobrar-se sem a interferência de quem quer que fosse, médico ou monitor. (...) As formas então vivem sua vida própria, transformam-se de múltiplas maneiras. Este jogo as levará talvez a se desintegrarem em garatujas mais ou menos caóticas, ou talvez aconteça que venha associar-se a essa tendência a jogar com as formas a não menos instintiva tendência para a ordenação, inerente à vida psíquica (SILVEIRA, 2015, p. 26 e 40).

Exuberante, no trabalho de Nise da Silveira, é a riqueza de subjetividade exalada em sua ação humanizadora. É a singularidade que ela promoveu em um espaço educativo informal. É a capacidade de considerar e desenvolver todas as potencialidades inerentes ao ser humano. A forma como Nise da Silveira trabalhou com aqueles clientes esquizofrênicos, os quais possuíam

² A noção de "cliente" foi sugerida na prática de trabalho de Nise da Silveira para contornar o termo "paciente", que poderia denotar “passividade”. Essa noção também é utilizada em contextos religiosos, como terreiros de umbanda (Velho, 1997) ou na magia (Mauss, 2003). No caso em questão, está implícita uma brincadeira com o ditado da cultura popular segundo o qual "o cliente tem sempre razão". Dar razão justamente às pessoas consideradas “loucas” pela sociedade mais ampla busca agregar um valor crítico a essa prática de trabalho (MAGALDI, 2018, p. 13).

linguagem desarticulada e, conseqüentemente, inapropriada para o tratamento convencional, proporcionou o processo de auto cura reintegrando-os socialmente.

Por isso, pensando neste processo de humanização, construímos o nosso problema de pesquisa que se traduziu em investigar **“de que forma podemos pensar, no trabalho de socialização, na inclusão escolar dos estudantes autistas, baseados no trabalho de Nise da Silveira?”**

Para isso, objetivamos desvelar as possibilidades de pensar, na inclusão de inclusão escolar de estudantes autista, com base no trabalho de Nise da Silveira. Compreendemos, de fato, que hoje, a literatura científica, distingue autismo e esquizofrenia, embora no ano de 1857 o autismo tenha sido considerado por Bleuler um dos quatro sintomas da esquizofrenia (FIEIRA, 2018). Atualmente, o autismo no DSM V:

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014, p.31).

Através do contato escolar, observamos dificuldades dos professores, tanto o regente, quanto o de apoio, em trabalhar com alunos autistas. Identificamos o quão frágil está a escola, instituição formadora, para adequar-se às demandas de inclusão de crianças autistas.

Concomitante a isso, os documentos oficiais exigem, em suas especificidades, que tanto o professor da classe comum de ensino regular quanto o professor do atendimento educacional especializado, tenham em seu currículo, formação inicial e continuada que contemple a educação especial. Desta forma:

- ➔ Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96, Art. 59, Capítulo V, item III, da Educação Especial, é obrigatória a “formação de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, assim como, professores do ensino regular capacitado para integração dos educandos nas classes comuns” (p. 59).
- ➔ No o Art. 3º, parágrafo único, da Lei Federal Berenice Piana nº 12.764 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o aluno incluído nas classes comuns do ensino regular, quando haja comprovada necessidade, terá direito a um acompanhante especializado.

- ➔ Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, encontramos no Capítulo IV, item XI, o referido trecho “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.
- ➔ Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica, Capítulo das “Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, o Art. 12 revela que “*para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial*” (p. 03).

Diante do exposto, fica a cargo dos cursos do ensino superior em licenciatura (formação inicial), a responsabilidade pela formação do professor para atuar em múltiplas áreas no contexto educacional.

Essa realidade nos leva a pensar que o ponto frágil da equipe escolar para atender às demandas da inclusão dos alunos autistas está na formação dos professores, pois, os cursos de licenciatura intencionam para uma formação polivalente³, capaz de abranger todas as especificidades educacionais. Conforme o Art. 2 da DCNFP (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica), a formação dos professores para o exercício da docência indica que deve contemplar “a educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola, nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (p. 03)”. Entretanto, o curso se desenvolve com base em um currículo amplo e exacerbado, incapaz de contemplar todas essas áreas em profundidade. Além do mais, a lei acima citada e inclusive a Lei Berenice Piana, não especifica qual deve ser a formação do acompanhante especializado, para exercer a inclusão do aluno autista, na classe comum do ensino regular.

Se materializarmos para a realidade do município de Francisco Beltrão-PR, em sua maioria, são professores estagiários que cumprem o papel de acompanhante especializado muitas vezes, de caráter assistencialista. Então, temos uma incógnita, pois, o professor da classe comum acredita ser responsabilidade do acompanhante o processo ensino aprendizagem e o acompanhante acredita ser o papel do professor tal responsabilidade, ou seja, um transfere para

³ Entendemos por formação polivalente o conceito de Pimenta (2011) sobre a formação em várias modalidades ao mesmo tempo. Uma formação multifuncional que não possui apenas um enfoque específico

o outro e nenhum realiza a função de forma que venha promover a inclusão e o processo ensino aprendizagem.

Conforme o documento de Metas e Estratégias do Plano Municipal De Educação (2015 – 2024) do município de Francisco Beltrão, no item 1.23 da “meta 1”, é garantido um professor de apoio para os alunos com transtornos globais de desenvolvimento, (p.06); assim como, na “meta 4” item 4.21, oferecer formação continuada específica na área de acompanhamento psicopedagógico para as equipes pedagógicas das escolas (p.14). O que observamos quanto a esse professor de apoio é que, na maioria dos casos, são reduzidos a professores estagiários e a formação continuada é referida para os profissionais das salas de recurso, abordando conteúdos mais gerais, que não são específicos para o trabalho com autistas.

Esse cenário político e educativo se entrelaça na esfera social e deixa lacunas para pensar o processo de inclusão escolar, uma vez que, os alunos autistas têm suas especificidades e necessidades de adaptação pedagógica. De acordo com o DSM-V (2014), “As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B) (p. 50)”.

Tendo em vista tais considerações, para responder o nosso problema, objetivamos mostrar de que maneira ou como podemos aproximar o trabalho de Nise da Silveira à Educação Escolar Inclusiva. Para isso, propomos como objetivos específicos; compreender a trajetória de Nise da Silveira, compreender o processo de arte nas atividades criativas e, por fim, apontar caminhos com base no trabalho de Nise, acerca do processo de inclusão escolar do estudante autista.

Cabe sublinhar que nós as análises de Nise da Silveira ao compreender os esquizofrênicos como sujeitos marginalizados pelo contexto social e econômico, por isso, em nossa interpretação, consideramos e relacionamos hipoteticamente uma das causas do autismo também como resultado do sistema de produção capitalista, ou seja, como um produto do capital, com base nos estudos revelados por Marx e autores, partindo do pressuposto do materialismo histórico e dialético.

Para adentrar ao primeiro capítulo, selecionamos uma imagem disposta no livro de Nise da Silveira “Imagens do inconsciente”, criada por Fernando Diniz, seguida da frase “Algumas vezes a busca do centro é um complicado percurso labiríntico, ou um caminho em forma de espiral (SILVEIRA, 2015, p.70)”. Escolhemos a imagem, porque os devaneios que a pesquisa nos levou para chegar a consolidação do primeiro capítulo, em busca de discutir as relações

entre o autismo, Nise da Silveira, psicanálise e psicologia analítica, foi como a imagem apresenta: caminhos que devem ser percorridos e que muitas vezes devem ser retomados, ou deve-se retornar, assim como um labirinto ou um caminho espiral, mas é através desse labirinto indispensável que tornamos sólido o que construímos.

Assim, desenvolvemos o primeiro capítulo com vistas a discutir os fundamentos teóricos de Nise da Silveira. Partimos da história da psicanálise contextualizando a psicologia analítica, a relação entre Carl Gustav Jung e Sigmund Freud até nos aproximarmos de Nise da Silveira. Isso nos interessa pois foi em Jung que Nise da Silveira encontrou os fundamentos necessários que davam sentido ao seu trabalho no hospital psiquiátrico. Depois de elucidar estes conceitos, buscamos mostrar a relação do autismo na psicanálise e no campo da psicologia analítica.

Para mergulhar no segundo capítulo, também selecionamos uma imagem criada pelo mesmo esquizofrênico, Fernando Diniz, disposta no livro “Imagens do Inconsciente” seguido da frase “Mudei para o mundo das imagens, mudou a alma para outra coisa, as imagens tomam a alma da pessoa (Fernando Diniz)”. A relação entre a imagem e o capítulo se estabelece quando embasamos a discussão no processo de criação. As imagens dizem muito sobre Fernando Diniz e seu processo terapêutico. Nas sequências, ele demonstrou a reintegração da psique e conseqüentemente o processo de auto cura. Isso simboliza as dimensões que a arte pode proporcionar aos indivíduos: a dignificação, a reintegração, a humanidade.

Portanto, neste segundo capítulo, discorreremos sobre a relação entre a arte e a clínica junguiana. Nos detivemos a explicar sobre os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste trabalho, assim como mostrar a função terapêutica destinada à cada material. Além disso, buscamos traçar a trajetória histórica do autismo, na educação inclusiva, no contexto de políticas públicas brasileiras, a fim de compreender atualmente o espaço do autismo no âmbito escolar, enquanto estudante incluso.

Para introduzir o terceiro e último capítulo, selecionamos outra imagem, agora do esquizofrênico Octávio Ignácio, disponível no acervo do Museu do Inconsciente seguida pela frase “Sabe-se muita teoria sobre esquizofrenia. Tem muitos livros escritos sobre esquizofrenia. Mas esse diagnóstico não mostra que a pessoa é esquizofrênica. Esse diagnóstico é dado pelas vistas dos psiquiatras. E o que a pessoa sente na esquizofrenia não é decifrado. Porque não se pode decifrar o espírito (Octavio Ignácio)”. A relação entre a sentença e a imagem está no sofrimento psíquico de Octávio através do conflito dos opostos. O colapso consciente interrompeu sua psique pelo encontro dos opostos: masculino e feminino; mas não a anulou. A

verbalização que expõe nas imagens fazem uma tentativa de reconciliar os opostos. Esse dinamismo também é encontrado em nosso trabalho nas contradições existentes no processo de inclusão escolar de estudantes com autismo. A criatividade pode amenizar o sofrimento psíquico. Assim, o fazer em Nise nos permite a possibilidade de transformar esse cenário escolar, político e social, considerando a totalidade humanizadora subjetiva no autismo.

Contudo, no terceiro capítulo, contextualizamos o conceito de currículo construído historicamente para compreender que toda ação docente é resultado de um conjunto de práticas ressignificadas e inseridas nos currículos brasileiros. Desta maneira, não podemos apontar caminhos, para uma prática intensionalizada, sem respeitar os documentos que referenciam essa prática. No Brasil, em 2017, foi aprovado o referencial curricular nacional denominado como “Base Nacional Comum Curricular”, e as escolas precisaram adaptar suas práticas com base na BNCC até o ano de 2019. Atualmente, toda experiência ou atividade desenvolvida no cotidiano escolar deve atingir os posicionamentos propostos pela BNCC. Desta maneira, com vistas a responder o nosso problema de pesquisa, direcionamos o estudo para as crianças autistas incluídas no ensino regular comum, na faixa etária de quatro e cinco anos, considerado pela LDB como Educação Infantil. Tal delineamento se deu pela minha prática profissional enquanto docente na Educação Infantil. Assim, aproximamos as considerações do trabalho de Nise nos cinco campos de experiências da BNCC-EI: “O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017). Tendo essas aproximações, elaboramos um guia didático, com práticas intensionalizadas e baseadas no trabalho de Nise, que podem ajudar o professor e a equipe escolar, na inclusão das crianças com autismo.

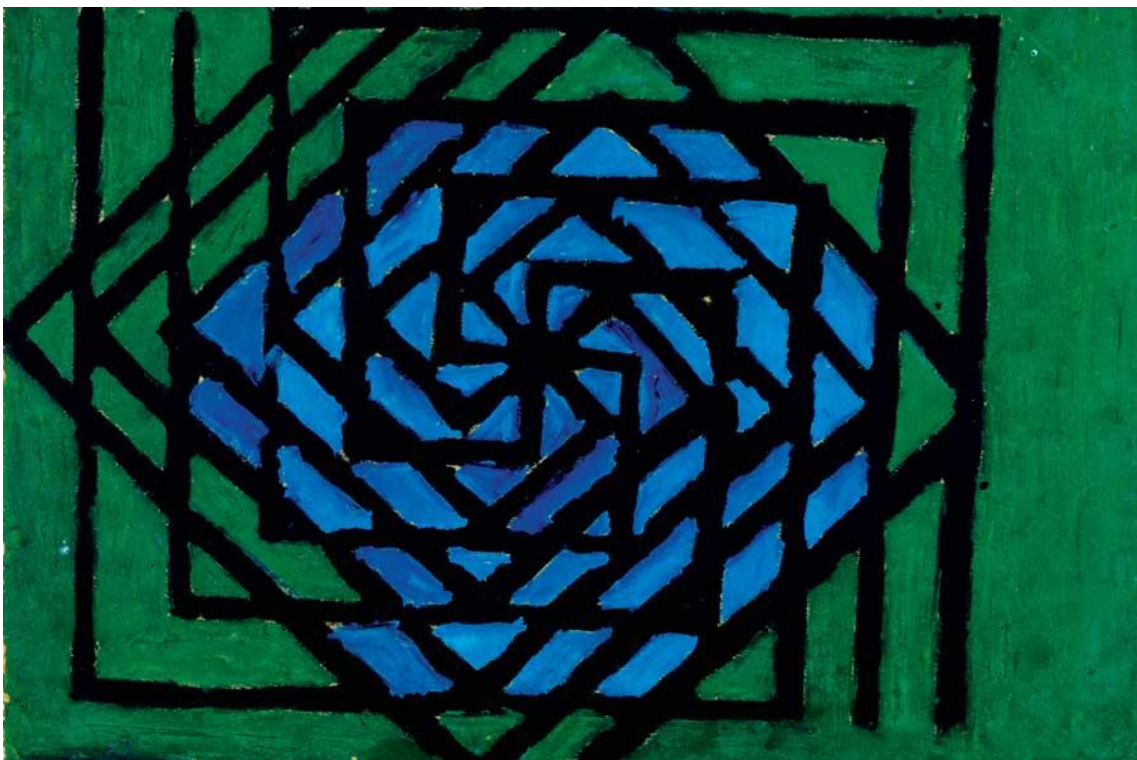
Lembramos que as aproximações se deram em cunho teórico, respeitando a metodologia definida, e que o guia é apenas um aporte, não um conteúdo pronto como uma receita. A intensão é mostrar caminhos possíveis na construção de uma educação inclusiva transformadora.

Bonamigo (2015) nos ensina que “cada pesquisa – a partir de seu objeto, problema e objetivos – exige uma determinada abordagem metodológica (p.62)”. Por isso, optamos pela pesquisa bibliográfica por melhor atender o nosso desenho de pesquisa e responder aos nossos objetivos propostos.

Deste modo, a pesquisa bibliográfica tende a contribuir significativamente no desenvolvimento do trabalho, uma vez que os autores de embasamento darão fundamentos necessários para pensar o trabalho de Nise da Silveira numa perspectiva de como ela o fez, o

que ela utilizou, no que ela se embasou e assim apontar caminhos para a inclusão escolar dos estudantes com autismo.

“Algumas vezes a busca do centro é um complicado percurso labiríntico, ou um caminho em forma de espiral (Silveira, 2015, p.70)”



FONTE: Imagem retirada do livro “Imagens do Inconsciente” p. 71, Figura 18. Fernando Diniz.

CAPÍTULO 1 - PSICOLOGIA ANALÍTICA E AS INTER-RELAÇÕES ENTRE NISE DA SILVEIRA E AUTISMO

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana

(Carl Gustav Jung)

1.1 A criação da psicanálise, a ruptura entre Freud e Jung e os conceitos fundamentais da psicologia analítica.

Carl Gustav Jung, precursor da psicologia analítica, nasceu em Kesswil, na Suíça em 1875; foi psiquiatra, psicanalista e fundador da escola analítica de psicologia. Formou-se em medicina na Universidade da Basileia, em 1900 e faleceu em junho de 1961 (JUNG, 2016).

A teoria junguiana possui vertente analítica, uma vez que o termo “analítico” alude às teorias do inconsciente. Xavier (2010) discute sobre as bases históricas e epistemológicas do conceito de inconsciente, ainda pouco conhecidas e discutidas nos cursos de psicologia no Brasil. Para isso, o autor desvela que, a psicologia mais utilizada, nas clínicas psicológicas, nasceu, principalmente, no seio da ciência médica, dando significado à união entre a *psico*, que destaca-se pela psique, baseada em estruturas rígidas e estáticas; e ao *somático*, aventado no século XIX com o foco no corpo, assim como Xavier (2010) nos explica:

Assim, podemos entender a contraposição entre uma tradição de pensadores da mente humana chamados de “psíquicos” (Psychiker) e outra chamada de “somáticos” (Somatiker). Nesta, encontramos a psiquiatria mais tradicional, que vingou com mais vigor em meio às pesquisas em fisiologia do século XIX, dando destaque ao corpo (soma); naquela, encontramos a psiquiatria mais “marginal”, que se consolidou em meio a práticas heterodoxas de pesquisa, dando destaque à mente (psique) (p.60).

Essa conexão veio harmonizar a relação entre o homem e a natureza, criando uma unidade de totalidade. Neste viés, de acordo com Xavier (2010), o conceito de inconsciente é discutido, principalmente, no período do pensamento filosófico e científico do Romantismo, cenário atravessado pela racionalidade iluminista e pelo positivismo, uma vez que tal racionalidade separa o homem de sua natureza.

É nessa terra, fertilizada pelo vínculo romântico do homem com a natureza, que o autor Xavier (2010) apresenta analogias, de acordo Ellenberger, sobre as técnicas modernas de psicoterapia e as técnicas utilizadas por curandeiros desde o século XVII, muito embora se discuta, na contemporaneidade, com termos diferentes, mas que contém uma subjetividade similar às práticas utilizadas na época. Tais passagens referem-se a fase do exorcismo de Gassner, a fase do magnetismo de Mesmer e a fase do hipnotismo de Marquês de Puységur, conforme o autor descreve:

No exorcismo de Gassner, portanto, podemos identificar um “agente espiritual” como o fator desencadeante das enfermidades. Em Mesmer, a explicação girava em torno da idéia do “fluido”. E em Puységur é na “vontade” do magnetizador que está o fator desencadeante do “sono magnético” (Ellenberger, 1970) “sono magnético” (Ellenberger, 1970) (XAVIER, 2010, p.60)

Além destas passagens, Xavier (2010) expõe a parapsicologia de Frederick Myers (1843-1901), pela sistematização do conceito de inconsciente na modernidade e também destaca o autor Gottfried Wilhem Von Leibniz (1646-1716), que tratou o inconsciente com elementos puramente psicológicos.

Visto isso, a história do inconsciente passa despercebida pela ciência, engajada na modernidade, uma vez que nega as entidades fundantes deste conhecimento, contudo, a epistemologia nos leva a conhecer as fontes que bebem os autores contemporâneos, ou seja, nos faz conhecer a casa na qual iremos habitar.

Entretanto, a história contada pelo autor Kerr (1997), a qual servirá como base em nossa discussão, por trazer os conceitos fundamentais sobre a psicologia analítica de Carl Gustav Jung; revela a face obscura entre Freud e Jung, que até o momento da publicação de sua obra e posteriormente representada pelo filme “Um método muito perigoso”, não houve muitas manifestações. Ainda há segredos irreláveis nesta associação, mas muito se descobriu sobre a origem da psicanálise.

Jung e Freud revolucionaram juntos os métodos de psicoterapia criando a psicanálise; uma ciência fundamental e, demasiadamente conhecida, mesmo após um século desde a sua descoberta. Ainda tinham a ambição como característica em comum que mais tarde se revelou. “Sem eles, ou mais especificamente sem seu trabalho conjunto, a psicanálise, como a conhecemos hoje em dia, não existiria (KERR, 1997, p. 3)”. Contudo, os seus questionamentos individuais os levaram às divergências de ideias das quais provocaram as distorções e distinções teóricas.

É fundamental levar em conta, o contexto da época, no qual se deu a criação da psicanálise. Ao final do século XIX e início do século XX, o ritmo em que as pessoas levavam suas vidas no cotidiano era acelerado e resultava, em sobrecarga patológica no sistema nervoso. O que vem cada vez aumentando, de acordo com as demandas do mercado de trabalho e exigências do mundo moderno. Contudo, aumentava a procura e o consumo pelo qual ocasionava o bem estar dos indivíduos. Por isso, investigam-se justificativas de base filosófica, política e social para atenuar os problemas da época, uma vez que, a própria neurologia foi incapaz de responder às demandas de origem psíquica. Tal ciência até desvendava algumas concepções orgânicas de base biológica, mas limitava-se às demandas psicossomáticas, gerando questionamentos teóricos científicos sobre a origem e a causa dos sintomas, como por exemplo, doenças sem comprovação médica para explica-las.

Convém advir, numa visão de economia crítica, que o final do século XIX foi representado pela revolução industrial que se estendeu desde o século XVIII, e pelo advento do liberalismo, época demarcada pela ascensão do capitalismo onde o autismo ainda não era reconhecido como uma doença com suas especificidades. Era muitas vezes diagnosticado como um dos sintomas esquizofrênicos.

Com a situação econômica favorável, o século XX tornou-se conveniente para o desenvolvimento científico e tecnológico no mundo, os sistemas fabris evoluíram, significativamente e rapidamente, tornando a economia mundial cada vez mais tecnológica.

A partir da revolução industrial, os modos de produção foram se modificando e o maquinário fabril ocupando espaços do homem na produção. A teoria de David Ricardo e Adam Smith que, investigou o liberalismo econômico, ganharam destaque em polo mundial, pois a ideia era de que, quanto mais o mundo produzisse, mais enriqueceria a população e seus pares. Sobre isso Smith declara,

É a grande multiplicação das produções de todos os diversos ofícios — multiplicação essa decorrente da divisão do trabalho — que gera, em uma sociedade bem dirigida, aquela riqueza universal que se estende até as camadas mais baixas do povo. Cada trabalhador tem para vender uma grande quantidade do seu próprio trabalho, além daquela de que ele mesmo necessita; e pelo fato de todos os outros trabalhadores estarem exatamente na mesma situação, pode ele trocar grande parte de seus próprios bens por uma grande quantidade, ou — o que é a mesma coisa — pelo preço de grande quantidade de bens desses outros. Fornece-lhes em abundância aquilo de que carecem, e estes, por sua vez, com a mesma abundância, lhe fornecem aquilo de que ele necessita; assim é que em todas as camadas da sociedade se difunde uma abundância geral de bens (SMITH, 1996, p. 70).

Em contrapartida, Marx propõe um desvelar da teoria econômica identificando todos os pontos dos quais considera limite para a humanização e prosperidade da população humana. Segundo ele, quanto mais o homem produzia, muito mais riqueza gerava para um pequeno grupo dominante de capital, enquanto que para os trabalhadores restavam apenas o mínimo necessário para a sobrevivência, sem incluir a necessidade de lazer e as horas de descanso. De acordo com Marx:

A indústria moderna transformou a pequena oficina do mestre patriarcal na grande fábrica do capitalista industrial. Massas de operários, reunidas na fábrica, são organizadas como exércitos. São colocados, como soldados rasos industriais, sob a vigilância de uma hierarquia completa de sargentos e oficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês; dia a dia, hora a hora, são feitos servos da máquina, do encarregado, e sobretudo, de cada um dos próprios burgueses fabricantes. Esse despotismo é tanto mais mesquinho, mais odioso, mais exasperante, quanto mais abertamente proclama ser o lucro a sua finalidade (2015, p. 71).

Com isso, os indivíduos precisaram adaptar-se ao novo tipo de trabalho; com o advento da maquinaria, eram necessários conhecimentos mais elevados para dominar as máquinas. Outro ponto a ser considerado foi a divisão do trabalho no sistema fabril, que incorporou novas formas de pensar e agir, tornando o trabalhador não mais um ser completo, mas cada vez mais um trabalhador fragmentado, que domina apenas parte da produção. Segundo Harvey (2013),

Os trabalhadores tornam-se cada vez mais “modos especiais de existência do capital” e ficam cada vez mais sujeitos ao controle “despótico” dos capitalistas e de seus representantes. Uma estrutura hierárquica e autoritária das relações sociais emerge dentro do local de trabalho (p.168).

Contudo, a exigência do mercado torna o indivíduo dependente, pois é necessário adequar-se aos moldes de trabalho para atender às demandas do capital; a sobrevivência é consequência da exigência. Assim, a psicanálise fortaleceu-se neste cenário, dos séculos XIX e XX, pelos quais podemos relacionar o aceleramento das atividades industriais e o esgotamento profissional, com as demandas provocadas por esta sobrecarga: as doenças nervosas e psicossomáticas. Isso nos mostra o mal-estar que o sistema econômico capitalista provoca e influencia na esfera intrapsíquica individual.

Diante da circunstância, a melhor maneira de explicar os problemas psicossomáticos dos indivíduos, foi a partir das bases Filosóficas, pois o contexto social relacionava-se com a

materialidade científica, ou seja; uma época em que a ciência propôs-se a explicar aquilo que é material de forma crítica. Então, onde estava o espaço para pensar o eu? É nesta lacuna que a psicologia se insere enquanto fundamento social, pois urge a necessidade dos médicos se dedicarem às questões psicológicas, das doenças dos nervos.

Com resultado final de todos esses fatores, um razoável número de médico com uma certa percepção optou por seguir um único caminho aberto, prosseguindo em suas investigações psicológicas e fazendo experiências com tratamentos psicológicos. A tendência se espalhava praticamente por todo o mundo ocidental. Apesar de sua diversidade, pode-se na verdade, falar de um “movimento psicoterápico”. No entanto, num período de apenas algumas décadas, este movimento geral virtualmente desapareceu, consumido por dentro por uma só das muitas correntes de que se compunha no início (KERR, 1997, p. 7).

Foi, então, que a psicologia ganhou ressignificações tão importantes, e por volta de 1900, a psicanálise de Sigmund Freud espalhava-se em todas as esferas, contudo, sua teoria foi considerada “mais uma curiosidade do que um modelo (KERR, 1997, p. 7)”. Somente uma década depois a teoria foi foco de interesse no campo da neurologia e da psiquiatria. Esse foco era pertinente no sentido de descobrir as verdades científicas postuladas por Freud, uma vez que os conceitos de sexualidade e hipnose criavam expectativas místicas e de “meias-verdades”, confusas para época, tornando-se motivos para especulações.

De acordo com Rudinesco (1989) o emaranhado de autores que influenciaram o movimento psicanalítico levou Freud a colocar a teoria, em seu devido lugar, como conceitos por ele circundados, entretanto sem desconsiderar outros autores. Assim Rudinesco(1989) ensina que:

Freud transformou a história da psicanálise, não para falseá-la, mas para explicar o sentido de um percurso teórico; estava convencido de que sua descoberta lhe pertencia, sem no entanto afirmar que as idéias fossem propriedade definitiva de um autor (p. 26).

Nesse movimento psicanalítico, Jung e Bleuler gozavam de prestígio e eram referência no campo da psiquiatria, todavia a psicanálise freudiana carecia de espaço institucional para seu progresso e para ser considerada uma ciência eficaz, ao tratar pacientes com sintomas psicossomáticos. As descobertas de Freud precisavam de lugar na esfera social, afim de desmistificar ideias que colocavam a psicanálise em segundo plano.

Foi a partir destas circunstâncias que Jung e Bleuler entraram no cenário psicanalítico para assegurar as teorias freudiana.

[...] Em resumo, Jung e Bleuler possuíam recursos institucionais necessários para transformar a psicanálise num movimento científico. A ascensão da psicanálise refletia diretamente estas realidades institucionais [...] (KERR, 1997, p. 9).

[...] Foram Jung e Bleuler que colocaram Freud no mapa científico, e não o contrário (KERR, 1997, p. 10).

Em nosso entendimento, estava claro para Jung e Bleuler que se tratava de uma teoria de origem freudiana, assim como afirmou Rudinesco (1989). Sem desconsiderar Jung e Bleuler como profundos estudiosos, o que pertenceu a eles, na origem da psicanálise foi proporcionar a Freud, a lacuna científica que lhe faltava, assim como afirma Keer (1997) ao dizer “recursos institucionais necessários”.

Aos poucos, a psicanálise tornou-se uma ciência pela qual serviu como fundamento de base, para a reprodução empreendida por simpatizantes da teoria. “Reconhecendo este fato e procurando capitalizá-lo, Freud na verdade se apresentou à Jung e Bleuler como um trunfo científico a ser adquirido (KERR, 1997, p. 10)”. É como se pudéssemos dizer que, a história da psicanálise, teve efetiva contribuição dentre a associação entre Freud e Jung, pois, se de fato não houvesse a colaboração dos dois, talvez o rumo das teorias freudianas tivesse seguido outro caminho.

Sobre a psicanálise enquanto ciência, o autor Mezan (2007) considera uma área das ciências humanas visto que o trabalho com a psique é o trabalho com o ser humano.

E a Psicanálise? Pelo exposto até aqui, ela encontra seu lugar entre as ciências humanas. Seu objeto – quer seja definido como o inconsciente, quer como o funcionamento psíquico, ou de qualquer outra maneira – é claramente relativo ao homem. Seu método – aqui considerado no que se refere ao modo de teorizar, e não à prática clínica – é a interpretação de atos e produções psíquicas a fim de reconstruir os processos que os geraram (tanto intra-individuais quanto relacionais). Suas exigências de consistência no uso dos conceitos, na classificação dos fenômenos (por exemplo, na psicopatologia) e na validação de hipóteses em todos os planos de investigação¹⁸ são semelhantes às de outras disciplinas humanas (MEZAN, 2007, p. 355-356).

Nos tempos atuais, século XXI, ano de 2019, a psicanálise tem valor científico e está presente em muitos consultórios de psicólogos e psiquiatras que intitulam-se psicanalistas. Dentre as abordagens no campo da psicologia, a psicanálise tem efetivo destaque pela

interpretação que leva a compreender a origem dos sintomas psicossomáticos nas estruturas de personalidade neurótica, psicótica e perversa. Após Freud construir os conceitos centrais da teoria, outras seis escolas psicanalíticas vieram a revelar-se, dentre elas “Teóricos das relações objetais, (M. Klein); Psicologia do Ego (Hartman – M. Mahler); Psicologia do Self (Kohut); Francesa de Psicanálise (Lacan); Winnicott e Bion (PISANDELLI, 2012, p. 2)”.

No reconhecimento da história, Freud como fundador das principais concepções psicanalíticas, foi apresentado como protagonista e aos poucos foi consolidando suas convicções. No movimento de reconhecimento da psicanálise, a exigência da ciência, também, aumentava e Jung mergulhou nas pesquisas para encontrar respostas aos seus próprios questionamentos, enquanto que Bleuler logo foi se afastando.

Na ocasião, Freud começou a temer sobre a confiabilidade em Jung acarretando na demasiada ruptura entre eles. Nesse episódio, houveram acusações individuais de suas vidas particulares, e insinuações sobre situações particulares da vida de Jung, como por exemplo o próprio caso de Jung com a paciente Sabina Spielrein, por parte de Freud, que o induziu a manter-se no comando da psicanálise, inclusive. É importante dizer que Jung também presidiu a Associação Internacional de Psicanálise. Essas acusações feitas por Freud, tornaram-se públicas no ano de 1974 numa troca de carta entre eles, contudo, após isso, não houve mais nenhuma informação que pudesse vir a comprovar a origem dos fatos.

Contudo, Jung deixou claro, em diversos momentos de sua obra, que sua ruptura com a psicanálise de Freud se deu em virtude de suas divergências teóricas. Para Freud, a sexualidade seria o cerne de toda personalidade. Para Jung, a sexualidade representaria apenas uma de suas possibilidades, cedendo lugar também para outros fatores arquetípicos. No entanto, foi lamentável esse acontecimento mas não foi o suficiente para que Jung deixasse de buscar pelos seus interesses pessoais na esfera científica, e assim, seguiu com seus estudos que mais tarde tomaram rumo paralelo à psicanálise.

Alguns documentos foram descobertos no ano de 1977, no porão de Palais Wilson em Genebra. Tratava-se de documentos particulares de Jung dos quais continham cartas trocadas com Sabina Spielrein. Até o momento, ela era conhecida apenas como psicanalista e professora, mas passou a ocupar um lugar complementar que resultou em especulações.

O primeiro indício de que Sabina Spielrein poderia ter sido bem mais do que uma figura secundária só veio à luz com a publicação da correspondência Freud-Jung em 1974. Por ali, ficou-se sabendo que, antes de se tornar uma analista, ela havia sido paciente de Jung e também que havia eclodido um

escândalo potencialmente desastroso, por pouco abafado, implicando os dois num romance ilícito (KERR, 1974, p.12).

A relação de Sabina Spielrein provocou repercussões para a história da psicanálise, entretanto, mesmo com diversas publicações posteriores encontradas em documentos, essa história permanece à sombra da veracidade. Contudo, esse pouco que foi encontrado e desvelado mostra que não foi ao acaso que Sabina Spielrein permaneceu desconhecida por muito tempo, mas que a história, e provavelmente o próprio Jung, desejou.

De todas as pessoas importantes que mais tarde preferiram ver a Sabina Spielrein esquecida, ninguém tinha razões tão desesperadamente permanentes como Jung. Eles haviam sido bem íntimos durante a transformação pessoal que em princípio transformou Jung num freudiano. E ela estava também no centro da repentina tempestade de desconfiança que levou à sua ruptura com Freud (KERR, 1974, p.14).

Sabina tinha muito a contribuir com a psicanálise mas, a sua história ficou circundada em meio ao emaranhado de suspeitas sobre a dissociação entre Freud e Jung que ela não recebeu reconhecimento pelo meio científico e ficou apagada pela história da psicanálise e da psicologia analítica.

Tanto Freud quanto Jung prevaleciam de personalidades intensas, a associação levou-os enquanto estudiosos a construir suas próprias reflexões enquanto que a ruptura despertou em Jung o desejo de seguir com suas próprias convicções morais e religiosas acerca da psicanálise.

[...] O espaço existira o tempo todo e coube a Freud ser o escolhido pelo mundo para preenche-lo. A Jung restou seu próprio espaço paralelo, o que ele fez abrindo seu sistema para alguns dos sentimentos religiosos e místicos que Freud pessoalmente abominava (KERR, 1997, p. 08).

Jung em seu livro, “Freud e a Psicanálise”, aponta, a partir de seu ponto de vista, as divergências teóricas entre seus escritos e a psicanálise freudiana, porém, reconhece que o ideal para distinguir tais pressupostos, seriam indivíduos neutros que não estivessem envolvidos e imersos nestas teorias.

A teoria junguiana tem base em uma psicologia subjetiva inerente ao homem e à história da humanidade. Não há uma verdade enquanto esta não for comprovada. O que conseguimos extrair da psicologia são “expressões verdadeiras”, pois, “não há uma essência correta da psique (JUNG, 2013, p. 329)”. O que Jung quis mostrar é que, apesar de suas distinções conceituais

da psicanálise freudiana, não há uma essência da psicologia. Não se pode afirmar o que está certo ou o que está errado, devido à subjetividade que existe neste campo científico.

Nessa perspectiva, Jung faz críticas aos próprios postulados, pois afinal, o que é espírito e o que é instinto? Conceitos que Jung não conseguiu explicar mas que, segundo ele, “são conceitos que consideramos desconhecidos, mas que são tremendamente operantes (JUNG, 2013, p.331)”.

O autor Xavier (2008) ensina, com base na filosofia da mente, os imponderáveis na epistemologia da psicologia, argumentando sobre a psicanálise de Freud como monista ou dualista, uma vez que Freud era formado em neurologia e sempre deixou resquícios da ciência positivista em seus estudos. Freud iniciou a compreensão sobre a relação corpo e mente, a partir do atendimento de pacientes histéricas, as quais não possuíam origem biológica para seus sintomas. Assim, Freud passa a se aproximar de uma concepção romantizada sem negar o caráter darwinista e realista, das vezes que tentou comprovar os sintomas dos pacientes de forma esquematizada. Desta maneira, o autor Rey (2008) mostra que a epistemologia psicanalítica depende também de quem a interpreta, pois, no capítulo VII da obra “A interpretação dos sonhos”, Freud tenta explicar as questões da psicologia a partir de uma metapsicologia. Conforme o autor:

Até agora, vislumbramos duas possibilidades de situar a obra de Freud: ou vemo-la como aquele “monismo mentalista”, calcado sobre a importância isolada da obra *Interpretação* e jogando para “debaixo do tapete” a relevância do capítulo VII, ou vemo-la como um “dualismo”, calcado ainda sobre a maior relevância da mesma obra, mas sem desprezar a presença do capítulo VII, ou seja, um dualismo que ainda estaria conferindo um maior peso às propriedades do mental, mas sem negligenciar sua vinculação com os sistemas do “aparelho” (REY, 2008, p.95-96).

Ao que tange à divergência dos pontos de vista entre Freud e Jung, na esfera da filosofia da mente, Rey (2008) aponta que foi exatamente ao que circunda os limites da teoria freudiana com base no realismo e no darwinismo que há o rompimento, pois, na balança epistemológica Jung se posicionou mais para as vertentes filosóficas do idealismo e romantismo embora não desconsiderasse o empirismo. A concepção junguiana se aproximou da base fenomenológica; não coube ao estudo do objeto da psicologia corpo-mente negar a existência fenomenológica. Assim, o autor afirma:

Precisamente neste “peso” do prato darwinista é que Freud e Jung se separam. Freud parece fundar sua unidade psicofísica na natureza mais concreta do

cérebro e seus intrincados meandros nervosos. Jung funda sua unidade psicofísica na própria fenomenologia da “psique”. [...] Na verdade, Jung procurava, desde o início, por um ponto de apoio para o objeto psíquico que não se confundisse com o das ciências naturais [...] (REY, 2008, p. 123).

No seio de suas concepções, na divergência com Freud, Jung considera o mundo interno ou externo para buscar entender a psique vinda de fora. Desse jogo de opostos aos quais formam a totalidade, origina-se o conceito de energia psíquica junguiana análoga com à física. “[...] Acho que a energia psíquica envolve o jogo dos opostos de modo semelhante como a energia física envolve uma diferença potencial, isto é, a existência de opostos como calor-frio, alto-baixo etc (JUNG, 2013, p.332)”.

De acordo com Jung, a psicanálise freudiana, trata a energia psíquica como, puramente, sexual. Ainda apresenta que, não será obstante afirmar que os problemas psíquicos não serão solucionados somente no campo da sexualidade, pois, segundo ele “o que adianta navegar em um terreno inundado? (JUNG, 2013, p. 333)”.

[...] A espécie de sexualidade que Freud descreve é aquela obsessão sexual inequívoca que se encontra sempre que um paciente chegou ao ponto de ter que ser aliciado ou forçado para fora de uma situação ou energia errônea, uma espécie de sexualidade represada, que volta às proporções normais logo que esteja desimpedido o caminho para a sua expansão (JUNG, 2013, p.333).

O conceito de inconsciente/consciente para a teoria junguiana estrutura uma trama de mecanismos de funcionamento da psique. O inconsciente é dividido em duas camadas definidas como inconsciente pessoal, responsável por acomodar os conteúdos individuais esquecidos ou reprimidos pelo consciente, em grau mais ou menos superficial. E o inconsciente coletivo, encarregado pela camada mais profunda da psique que levam aos conteúdos herdados pela humanidade, apartado das experiências individuais. É nestes conteúdos que se encontram os arquétipos definidos por possibilidades de imagens comuns em todas as espécies.

[...] Do que já dissemos até aqui se tornou clara a distinção, no inconsciente, de uma camada que poderíamos chamar de inconsciente pessoal. Os materiais contidos nesta camada são de natureza pessoal porque se caracterizam, em parte, por aquisição derivadas da vida individual e em parte por fatores psicológicos, que também poderiam ser conscientes [...] [...] devemos afirmar que o inconsciente contém, não só componentes de ordem pessoal, mas também impessoal, coletiva, sob forma de *categorias herdadas* ou arquétipos. Já propus antes a hipótese de que o inconsciente, em seus níveis mais

profundos, possui conteúdos coletivos em estado relativamente ativo; por isso o designei inconsciente coletivo (JUNG, 2015, p.24-25).

Só podemos compreender o âmago de um arquétipo quando as imagens arquetípicas incidem sobre o consciente. Contudo, os arquétipos são arcabouços vagos que vão sendo preenchidos por imagens arquetípicas e por símbolos aos quais são reconhecíveis na consciência.

Os conteúdos reprimidos formam uma reunião na psique, o que Jung designou de *complexos*. Para ele, cada complexo possui conteúdo correspondente que demandam carga afetiva consciente ou inconsciente organizadas à volta dos arquétipos, ou seja; o núcleo de um complexo, é um arquétipo. Ao longo do tempo, as situações vividas decorridas do cotidiano, representam essas cargas afetivas e assim, os complexos podem ser caminhos que nos levam ao inconsciente. Complexos não são plenamente negativos, entretanto, quando integram o consciente podem invadir o ego, responsável pelo gerenciamento da consciência, causando conflitos na psique

[...] É a imagem de uma determinada situação psíquica de forte carga emocional e, além disso, incompatível com as disposições ou atitude habitual da consciência. Esta imagem é dotada de poderosa coerência interior e tem sua totalidade própria e goza de um grau relativamente elevado de autonomia, vale dizer: está sujeita ao controle das disposições da consciência até um certo limite e, por isto, se comporta, na esfera do consciente, como um corpus alienum corpo estranho, animado de vida própria. Com algum esforço de vontade, pode-se, em geral, reprimir o complexo, mas é impossível negar sua existência, e na primeira ocasião favorável ele volta à tona com toda a sua força original (JUNG, 2000, p.23).

Contudo, os complexos podem estar aliados ao desenvolvimento da vida psíquica dos sujeitos de forma positiva ou negativa, e as associações realizadas entre eles (conteúdo dos complexos), representam um papel imprescindível diante do objetivo da terapia psíquica em abordagem junguiana: o processo de individuação.

Jung compreende individuação como um propósito ao qual deve submeter-se à análise, afim de levar o sujeito ao equilíbrio psíquico⁴ para formar uma personalidade autônoma e unificada. Abaixo, descreve Jung (2000):

⁴ O equilíbrio psíquico para Jung é compreendido no desenvolvimento das quatro funções psicológicas: *pensamento, sentimento, sensação e intuição*. O desenvolvimento das funções de forma descompensada acarreta em distinção entre os indivíduos, entretanto, o equilíbrio destas funções é o caminho para o processo de individuação (JUNG, 2008).

Uso o termo "individuação" no sentido do processo que gera um "individuum" psicológico, ou seja, uma unidade indivisível, um todo. Presume-se em geral que a consciência representa o todo do indivíduo psicológico (p. 269).

[...] É aproximadamente a isso que denomino "processo de individuação". Como o nome sugere, trata-se de um processo ou percurso de desenvolvimento produzido pelo conflito de duas realidades anímicas fundamentais (p.280).

Essa referência que o autor faz a “duas realidades anímicas” consiste no relacionamento entre o consciente e inconsciente, essencial para a saúde psíquica, pois, quando existir esse relacionamento funcional entre as duas modalidades da psique, o sujeito poderá materializar sua individualidade singular.

A história composta pelo movimento dialético muitas vezes nos surpreende. Entender que Jung tem papel fundamental na psicanálise faz parte de reconhecê-lo como psicanalista. Mas não só psicanalista, Jung foi além da subjetividade do indivíduo para explicar elementos da nossa psique que talvez não tenham sido explicados por outras ciências, designando conceitos peculiares e divergentes da psicanálise freudiana, o que denominou de: Psicologia Analítica. Entendemos também, como o movimento social influencia os interesses oriundos das necessidades capitalistas, uma vez que, a psicologia transformou-se em demanda do mercado. Assim como o surgimento de novas doenças também são consequências dessas demandas, como o autismo, tanto para tratar dos sintomas gerados pelo aceleração social quanto a própria comercialização da psicologia diante da “lei de oferta e demanda”.

É nesse encontro de subjetividades que Nise da Silveira fez emergir o sentido para o seu trabalho. Em Jung, ela descobriu o fundamento que precisava para compreender o processo psíquico, representado pelas imagens dos pacientes esquizofrênicos, no hospital psiquiátrico do Engenho de Dentro. No próximo item, discutiremos sobre a vida e o trabalho de Nise da Silveira levando-a ao encontro com Carl Gustav Jung em direção à essência de seu trabalho.

1.2 Nise da Silveira e o encontro com o psiquiatra Carl Gustav Jung: a emergência de uma psicologia do autismo

O texto por nós apresentado neste item, mostra a história de vida de Nise da Silveira ao encontro com o Jung. Contamos sobre sua infância, falamos de fragmentos de sua vida particular, e primordialmente sobre seu trabalho no hospital psiquiátrico indo ao encontro com Jung. Para isso, nos baseamos em conhecimentos adquiridos na nossa trajetória de pesquisa

sobre ela, assim como no autor elementar Luiz Carlos Mello, que conviveu e trabalhou com Nise no hospital psiquiátrico sendo o seu “braço direito”. Quando Nise da Silveira faleceu, em 1999, Mello organizou uma obra intitulada “Nise da Silveira – caminhos de uma psiquiatria rebelde”, traduzida por um compêndio e publicada no ano de 2014. A obra reúne conteúdos de toda a vida da Nise da Silveira, dentre livros, documentários, entrevistas, matérias de jornais e revistas, e será o nosso fio condutor para mergulhar nessa história.

Nise da Silveira, nasceu em 1905, na cidade de Maceió, no Brasil e viveu a infância em Alagoas sendo filha única de seus pais. Sempre bem acolhida, teve acesso desde cedo ao mundo cultural; tocava piano, gostava de arte e poesia. Como seu pai era jornalista em Maceió, Nise conheceu muitos entrevistadores, cantores, artistas, pois tinham costume de frequentarem a sua casa.

No ano de 1921, Nise da Silveira foi cursar medicina na Faculdade da Bahia. Nunca gostou desta área, porém sua decisão teve importante influência do grupo de amigos da infância. A dedicação de Nise da Silveira sempre voltou-se para os estudos sobre clínica médica, entretanto, o primeiro contato que despertou seu interesse pela psiquiatria, foi em decorrência de uma manchete de revista sobre criminalidade. A partir disso, começou a fazer pesquisas e leituras na área, o que definiu sua tese de conclusão do curso intitulada “Ensaio da criminalidade da mulher no Brasil”. Para pesquisa, foi necessário estabelecer contato com os presídios, inicialmente em Recife, onde Nise da Silveira conheceu a primeira doente mental presa por homicídio.

Nise concluiu o curso no ano de 1926, um ano antes da morte de seu pai, que além de perturbações afetivas, acarretou em mudanças econômicas para ela e para a sua mãe. Venderam todos seus pertences e mudaram-se para o Rio de Janeiro. De início, morou em Copacabana; depois levou uma vida mais modesta, morando em quarto de pensões. Fez diversas amizades e, certamente, idealizou convicções políticas acerca do capitalismo.

As convicções levaram Nise da Silveira adentrar no cenário político do país; primeiramente, lutou em defesa do Direito Marítimo, e depois participou de grupos partidários; entretanto, o que realmente almejava era a aprovação em concurso público. Por isso, Nise passava dias e noites estudando, comprometendo a participação nos movimentos políticos, dos quais logo, fora excluída. Sua pretensão era entrar para residência médica em neurologia; já estava estagiando na clínica neurológica do Dr. Antônio Austragésilo, e logo mudou-se para praia vermelha, lugar onde morou junto aos internos do hospício.

Assim, o convívio com os loucos provocou perturbações em Nise pois, o cotidiano vivido no hospital mostrava pressupostos divergentes aos conceitos por ela apreendido nos livros. Falamos de um contexto da década de 1930, em que havia forte marginalização social; o preconceito e a divisão de classes era bem demarcado, e os loucos causavam medo e insegurança social. Por isso, eram depositados em espaços cujas funções e tratamentos eram mecanizadas, violentas e perturbadoras quando falamos de indivíduos humanos. Foi nessa situação, que Nise passou no concurso para psiquiatria, no ano de 1932 e aprendeu na prática, que os loucos tinham algo a dizer, sem possuir a comunicação verbal.

Os processos psíquicos que se desenvolvem no “outro” não nos são acessíveis diretamente. Comunicamo-nos através da palavra, da mímica e das reações psicomotoras, da realização de atos, das várias modalidades de expressão plástica. Quando se trata de esquizofrênicos a comunicação torna-se ainda mais improvável. Teríamos de escutar com o máximo de interesse seus discursos estranhos e desconexos, difíceis de reter. Torna-se penosa, às vezes impossível, a comunicação com o esquizofrênico por intermédio da palavra. Teríamos então de estar extremamente atentos aos seus gestos, à sua mímica e reações psicomotoras. Mas essas formas de expressão, sem dúvidas importantes, são fugidias. Mais consistência encontramos na prática das atividades ocupacionais, observando *a maneira* como são realizadas. Através desse método muita coisa será revelada em nível não verbal [...] (SILVEIRA, 2015, p. 125).

Nem sempre temos algo a falar, mas podemos ter algo a transmitir. Era isso que Nise percebia nos loucos; as formas como eles agiam, o sentimento que transpunham no olhar. Daí, a arte e a expressão plástica terem sido as formas que Nise encontrou para acessar a psique conturbada pelo mundo externo. A autora Brasil (2013) complementa que a arteterapia é um meio não verbalizável de explorar a comunicação mais profunda que existe no inconsciente.

Compreendemos que essa mesma situação ocorre no autismo, a dificuldade na comunicação verbal e não verbal. A autora Silva (2012) nos ensina:

De fato, as falhas ou problemas na evolução da linguagem constituem os primeiros sinais de que o desenvolvimento de uma criança não está conforme o esperado e podem sugerir um funcionamento autístico. Assim como nas questões relacionadas à socialização, nos deparamos, aqui, com um espectro de alterações (SILVA, 2012, p. 30).

Embora haja essas similaridades entre os sintomas de autismo e esquizofrenia, atualmente o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) ressalva como duas patologias distintas. Contudo, o autismo já foi considerado como um sintoma

esquizofrênico pela psicanálise, que vem discutindo-o como uma quarta estrutura de personalidade.

Na década de 1930, Getúlio Vargas assumiu a presidência da república do Brasil, repercutindo em um momento histórico que ficou representado pela Ditadura Militar, conhecido como Estado Novo. Logo no ano de 1936, os resquícios participativos de Nise em movimentos políticos de esquerda vieram à tona. Nise seguiu neste período acometida por duas prisões; a primeira delas foi em decorrência de sua participação na União Feminina Brasileira; a segunda prisão foi desempenhada em razão de uma denúncia de um colega de trabalho em que a acusava de conter literaturas marxistas e artísticas em seu quarto. A segunda prisão durou por volta de um ano. Contudo, Nise sempre foi ativa no contexto de políticas brasileiras, mas não considerava-se uma militante política.

O que Nise levou desta experiência? Ora, para ela foi um ano de aprendizado constante; sua sensibilidade provocou o despertar e o sentir sobre a alma humana. Acreditou fielmente que todos os psiquiatras e até mesmo juízes e promotores deveriam passar pela mesma experiência, pois assim, sentiriam com sua própria alma as acusações carregadas por aqueles indivíduos. Além disso, Nise levou para a vida amigos como “Graciliano Ramos”⁵, poeta admirável da literatura brasileira, “Maria Werneck”⁶ e Beatriz Bandeira Ryff⁷”.

Em 1937, Nise foi inocentada por não haver provas suficientes para sua condenação. Entretanto, quando ocorreu a nova fase das prisões, cinco meses mais tarde, ela teve de se afastar e viver exilada em estados Nordestinos. Durante todo esse período por volta de 1936 e 1943, dedicou-se profundamente aos seus estudos, lendo autores como Freud e Spinoza.

Quando a Segunda Guerra Mundial chegava ao fim, o Estado passou por um período de democratização e Nise foi readmitida, no ano de 1944, pelo concurso público que havia prestado como psiquiatra, assumindo o seu cargo no Centro Psiquiátrico Nacional, no bairro de Engenho de Dentro no Rio de Janeiro, atualmente conhecido como “Instituto Nise da Silveira”. Enquanto Nise ficou afastada dos hospitais, surgiram diversas técnicas de tratamento para os loucos, como

⁵ Graciliano Ramos (1892-1953): foi escritor brasileiro, cronista, contista, jornalista, militante comunista e memorialista. Viveu na região nordeste do Brasil, responsável por escrever 22 obras dentre romances e contos infanto-juvenis. Conheceu Nise da Silveira na prisão, e lá ficaram amigos; depois dedicou um texto para Nise da Silveira em seu livro “Memórias do Cárcere”; https://pt.wikipedia.org/wiki/Graciliano_Ramos

⁶ Maria Werneck (1909-1993): Residente do Rio de Janeiro, advogada, foi militante comunista casada com o militante Luis Werneck de Castro. Dedicou-se anos de sua vida ao trabalho na caixa econômica federal. No fim de sua carreira foi professora, lutou pelo ao favor do voto feminino e foi companheira de cela de Nise da Silveira onde criaram laços de amizade; https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Werneck_de_Castro

⁷ Beatriz Bandeira Ryff (1909 – 2012): foi militante do partido comunista brasileiro, escritora de três poesias e duas memórias publicadas, casada com o jornalista militante Raul Ryff também mencionados no livro Memória do Cárcere de Graciliano Ramos, foi presa junto com Nise da Silveira, durante a ditadura do Estado novo, onde ficaram amigas próximas. https://pt.wikipedia.org/wiki/Beatriz_Bandeira

a lobotomia⁸, o coma insulínico⁹, o eletrochoque¹⁰ e o cardiazol¹¹. Isso entrou em conflito com as suas convicções, pois consistia em uma maneira desumana de reintegração dos clientes¹². O cotidiano vivido por eles dentro do hospital era miserável; os clientes não tinham o mínimo de dignidade. Ao invés de transformações no rumo da psiquiatria, o que Nise presenciou foi decadência extrema.

Os loucos, assim como os autistas, viveram por muito tempo ancorados às margens da sociedade. De acordo com Fieira (2019), o autismo foi citado em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, influenciado pela psicanálise, para caracterizar sintomas de esquizofrenia e somente, em 1943, passou a ser tratado como entidade clínica. Anterior a isso, Os autores Donvan e Zucker (2017), trazem casos de estudiosos que revelam pessoas com comportamento “incomum” ocorrido dentre os anos de 1740 a 1846, em pequenas sociedades. Os sintomas destas pessoas eram semelhantes aos sintomas autísticos, revelados no século XX, como dificuldades no ensino aprendizagem, resistência ao frio e ao calor extremo, atraso na fala, ecolalia, ausência do controle dos esfíncteres, surdez ao ouvir sons específicos, entre outros. Apesar do desumano julgamento social induzido pela época, alguns destes estudiosos tentaram provar que acima de tudo, apesar daquelas pessoas serem seres improdutivos do ponto de vista econômico e social, elas possuíam algumas habilidades extraordinárias que ocorriam em alguma pequena e específica área de conhecimento. Por alguma razão, muitas pessoas passaram anos das suas vidas como “idiotas”, sem serem diagnosticadas e, conseqüentemente, punidas socialmente.

Desde o comunismo primitivo, a sociedade perpassou por transformações em relação aos modos de produção. O autismo foi revelado enquanto diagnóstico clínico numa época do ápice do fordismo, em que o liberalismo econômico predominava, entre os anos de 1950 e 1960,

⁸ “Procedimento cirúrgico no cérebro, atualmente em desuso, que consiste em seccionar as vias que ligam as regiões pré-frontais e o tálamo, realizado em casos graves de esquizofrenia; leucotomia (MICHAELIS, online) <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=lobotomia>

⁹ “Consistia no uso de doses cada vez mais altas de insulina intramuscular até que o paciente ficasse comatoso. A princípio, esse quadro era revertido com glucagônio após 15 minutos, porém, foram realizadas tentativas de elevar os comas subsequentes até uma hora. Por vezes, eram necessárias mais de 60 aplicações para se observar os resultados (GUIMARÃES *et al.* 2013, p. 364) ”.

¹⁰ “Era um aparelho em que colocávamos uma carga elétrica pesada e molhávamos duas bonequinhas com uma água de sal para elas atuarem como transmissoras de eletricidade. Amarrávamos o paciente em uma cama, colocávamos uma borracha na sua boca para ele não morder a língua, reuníamos duas ou três pessoas para não deixar o paciente se debater, para que não se machucasse (GUIMARÃES *et al.* 2013, p. 364) ”

¹¹ “O cardiazol era um medicamento que vinha em uma ampola de 1 ml. O médico fazia a prescrição, antes de administrá-lo fazíamos os procedimentos preparatórios, como no eletrochoque. O cardiazol era administrado bem rápido via endovenosa, o paciente entrava em convulsão (GUIMARÃES *et al.* 2013, p. 363) ”.

¹² Termo utilizado por Nise da Silveira, ao referir-se aos pacientes esquizofrênicos do Hospital Psiquiátrico.

época mais conhecida como “anos dourados”¹³. Em nosso entendimento, em uma sociedade capitalista excludente, e o densenrolar da história do autismo e de outras doenças mentais, mostra também, uma possível maneira de inserir aquele indivíduo marginalizado, num contexto social em que ele também se torne produto, ou seja, um ser ativo (SECRETARIA NACIONAL DE FORMAÇÃO POLÍTICA DO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO, s/d).

Como vimos, tudo consiste em uma unidade, somos todos seres humanos, apesar de nossas diferenças, somos humanos. Assim como Nise aprendeu sobre a unidade das coisas na filosofia de Spinoza.

[...] De fato, a multidão é aqui tomada como o conjunto dos cidadãos enquanto súditos. Ela não é una, pelo contrário, é essencialmente plural; não tem uma vontade, porque a vontade é faculdade da pessoa individual e a multidão envolve múltiplos indivíduos; não se lhe pode, conseqüentemente, atribuir uma ação, visto que, não possuindo vontade, também não é imputável. O que permite que essa multidão se considere um conjunto é o fato de todos os seus elementos possuírem a condição de súditos, e súditos de um mesmo soberano. Conforme o autor escreverá depois no *Leviatã*, é o soberano que unifica a multidão e não a multidão que unifica o soberano [...] (SPINOZA, 2009, p. XXI).

Sob o conceito da filosofia de Spinoza, essa unidade que ele se refere se materializa a partir da vontade de maioria do todo. Contudo, foi a partir da década de 1990 que começou-se a pensar em políticas de inclusão para as pessoas portadoras de deficiências e, por 20 anos, essas políticas vêm se arrastando. Entretanto, o modelo social demarcado pelo capitalismo, encarrega-se de emergir, na sociedade, as relações de preconceito pautadas pelas divisões de classes, o que traduz-se no conceito de marginalização.

A prática de tratamento espantou Nise que levou-a a lutar contra esse espaço que não condizia com sua postura humana e profissional. Com isso, depois de diversos contratemplos, em virtude das políticas do próprio hospital e de seus colegas de trabalho, Nise criou a Sessão da Terapêutica Ocupacional. Neste espaço, os clientes do hospital participavam de oficinas como de costura, de sapataria, de teatro, jardinagem, música, carpintaria, encadernação e recreação, mesmo que em condições precárias. Na década de 50, ainda não havia cursos universitários de Terapia Ocupacional, o que levou a doutora a organizar cursos de formação para os funcionários que tinham grau elementar de instrução. De acordo com o autor Mello,

¹³ ANDERSON, Perry. Balnaço do Neoliberalismo. (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

Seu objetivo era usar a terapêutica ocupacional como legítima forma de tratamento, ao contrário da concepção da época, de acordo com a qual esse método era considerado subalterno, mero auxiliar. Chegava-se até mesmo a incluir a utilização dos doentes como mão de obra para economia hospitalar, por meio de tarefas como limpar banheiros, costurar colchões, etc., como acontecia quando Nise chegou ao local. (MELLO, 2015, p.16).

Para Nise proporcionar as tarefas aos clientes do hospital era como ressignificá-los, colocá-los como protagonistas de suas histórias, dando voz e espaço a eles. Foi nesse processo que Nise notou as significativas criações de arte, modelagem e xilogravura criadas no ateliê de atividades expressivas.

[...] desde o início, as atividades expressivas sobressaíram-se por sua rica e significativa produção, e por terem possibilitado o aparecimento de artistas de grande talento que estavam se perdendo no tédio e na tristeza da inatividade forçada. Suas obras foram um marco no sentido de trazer reflexão mais profunda sobre a manifestação artística, sobre a criatividade, a estética, etc (MELLO, 2014, p. 113).

Assim, Nise constatou que, através da arte e da expressão criativa, os clientes do hospital manifestavam enigmas enraizados nas profundezas do inconsciente. Não era só a arte pela arte, mas sim a arte como uma forma de linguagem. No que se refere a arte e o autismo a autora Fernandes (2010) aponta que,

A Arte se apresenta, mas como ação e experimentação do fazer, um processo lúdico de descobertas. E no universo autista as respostas a essas vivências se evidenciam por meio da expressão de um olhar, de um movimento corporal, de um gesto e na relação estabelecida com o material envolvido na atividade artística. Esses sinais sensíveis e subjetivos transmitidos abrem espaço para uma possível comunicação alternativa (p. 44 e 45).

Assim como nos loucos, a arte também pode ser um instrumento de expressão para o autista. Segundo Fernandes (2010), a linguagem do autista se estabelece no movimento da atividade realizada; entretanto, Nise considera tais sutilezas e a sensibilidade do processo de criação, mas penetra profundamente no significado do desenho ou da escultura, pois é diante dessas expressões que se estabelece a comunicação com o inconsciente.

Para o psicanalista Jacques Lacan (1985), os meios de expressões como a fala, a arte, o movimento, assumem formas de linguagem para acessar o inconsciente; assim, compreende-se o que está subjetivo a isto para estabelecer o contato com o inconsciente. Ao que nos parece, é

uma relação conceitual muito próxima de Nise da Silveira, uma vez que, a expressão criativa levou-a ao acesso do inconsciente dos esquizofrênicos.

Nise buscou, observando as vivências do cotidiano do hospital no trabalho expressivo, conceitos divergentes aos tendenciados pela ciência artística. As pinturas abstratas, por exemplo, não eram um meio categórico de produzir a arte com valor estético, mas sim uma forma de demonstrar o medo da realidade ou esconder os sentimentos emergentes da psique. Por isso, Nise deu ênfase à sensibilidade, de quem acompanhava as atividades, da seção de terapêutica e ao ambiente cujo trabalho era realizado. A seção da terapêutica, nas condições vigentes da época, transmitia o máximo possível a ideia de um espaço harmonioso, organizado e receptivo, afim de que os clientes sentissem a alma confortável para livre expressão.

Esse conjunto de opostos entre o mundo interno e o mundo externo revela a unidade da psique do esquizofrênico, ou seja, os caminhos imersos no inconsciente resultados de rupturas ou cisões decorrentes do mundo externo.

Com finalidade não só terapêutica, mas também de estudar as sutis relações entre a percepção do mundo externo e do mundo interno por meio da pintura dos frequentadores das atividades expressivas, Nise os levava, uma vez por semana a um local ameno, com natureza exuberante, o que os afastava da pesada arquitetura hospitalar (MELLO, 2014, p. 130)

Desta forma, além do ambiente favorável, o contato com a natureza se fez presente no desenvolvimento do trabalho de Nise. Percebendo, materialmente, a falta de recursos financeiros da época, e a falta de investimento para os hospitais psiquiátricos, a natureza foi também uma fonte de tratamento para os clientes. Essa realidade atenua-se diante do contexto escolar e pedagógico atual, haja visto que muitas escolas apresentam condições precárias, primordialmente, no que tange à inclusão escolar efetiva, de estudantes com necessidades especiais.

Todavia, as atividades realizadas por Nise, paralelamente, às condições vigentes da época, levaram-na a fundar no dia 20 de maio de 1952, depois de 6 anos de trabalho na seção de terapêutica ocupacional, o “Museu de Imagens do Inconsciente”, devido ao valor terapêutico das produções artísticas e pela compreensão do processo psicótico. Para a sociedade, tratava-se de imagens espontâneas que despertou interesse científico e de importante valor estético, embora Nise nunca tenha se preocupado com a qualidade estética das imagens. “[...]Foi por esses dois motivos - compreensão do processo psicótico e valor terapêutico - que da Seção de

Terapêutica Ocupacional nasceu o Museu de Imagens do Inconsciente [...] (SILVEIRA, 2001, p. 17)

No livro “O mundo das Imagens” / Nise da Silveira mostra, após analisar uma sequência de imagens, que os clientes do hospital iniciavam seus trabalhos exibindo uma psique confusa e obscura, representada por traços abstratos e oníricos e, conforme a psique ia se reorganizando e se reestabelecendo, as imagens começavam a mostrar simbolismo e sentido, correspondendo à vida subjetiva do cliente.

Nise percebeu nestas produções, que os clientes esquizofrênicos do hospital, representavam imagem circulares nos desenhos, com frequência. Imagens de fragmentação ou traços oníricos é comum para o campo da psiquiatria. Mas aqueles círculos, ora redondo, ora oval, ora cheio de tramas ou não, despertou seu interesse para as imagens de mandalas, semelhante às descritas em religiões orientais.

Foi em busca de auxílio para compreender o significado das imagens que Nise teve o seu primeiro contato com Jung. Escreveu uma carta a ele, explicando todo o processo, desenvolvido no hospital psiquiátrico, sobre as produções artísticas e pediu que lhes ajudasse a compreender o significado das mandalas/imagens circulares. Jung deu sua réplica questionando-a sobre as imagens.

Logo, no ano de 1957, Nise da Silveira foi convidada por Jung para fazer parte do Instituto C. G. Jung de Zurique, que desencadearia, naquele verão, a exposição de psicopatologia do Congresso Internacional de Psiquiatria, em Zurique na Suíça. As imagens dos esquizofrênicos fizeram parte da exposição e, esse intermédio concebeu a ponte entre Nise da Silveira e Jung.

A partir da primeira carta sobre as mandalas, estabeleceu-se uma correspondência entre Nise e Jung, com o envio de novas fotografias de pinturas, em que outros temas surgiam e que também traziam surpreendente sintonia com os estudos junguianos sobre os arquétipos. Em carta de 18 de fevereiro de 1955 o professor Jung pediu permissão para doar as fotografias ao Instituto C. G. Jung. Essas imagens estão, desde então, disponíveis como fonte de pesquisa para teses de estudantes do Instituto (MELLO, 2014, P. 153).

Durante a exposição, Jung fez referência à Nise, questionando o processo de libertação dos esquizofrênicos, pelas sequencias de imagens realizadas por ele. Admitiu com toda certeza que os esquizofrênicos possuíam um ambiente acolhedor e humanizador. Nise contudo, encontrou em Jung os fundamentos pelos quais deram sentido ao seu trabalho.

Para que Nise pudesse compreender o processo psicótico, a partir das imagens, Jung sugeriu que ela buscasse temas originários das situações que circundam a psique inconsciente na mitologia oriental. Só assim, entenderia o significado das imagens.

[...] Os mitos são manifestações originais da estrutura básica da psique. Por isso seu estudo deveria ser matéria fundamental para prática psiquiátrica [...] A partir daí verifiquei pela experiência o quanto Jung tinha razão. A mitologia não era estudo para diletantismo de eruditos. Era um instrumento de trabalho de uso cotidiano indispensável na prática psiquiátrica (SILVEIRA, 2015, p. 106).

No estudo de casos clínicos publicado no livro “Imagens do Inconsciente”, Nise reconhece como resultado em ambos os casos, o afeto como fase inicial para a esquizofrenia. Assim ela descreve:

[...] seja o impacto de violentas emoções que atinjam o indivíduo como um raio; - seja a vivência de situações existenciais extrema, o sentir-se acuado face à opressão do mundo externo, ansiedade e humilhação por sentir-se incapaz para assumir responsabilidades que lhe são impostas, conflito entre exigências sociais e pulsões internas [...] (SILVEIRA, 2015, p. 108).

Contudo, a psique caminha, paralelamente, ao que Nise chama de “mundo externo”. O resultado de seu trabalho, afirma como a ordem social provoca sobrecarga no mundo interno individual, pois, estamos tomados pelo campo do trabalho, pelas exigências estéticas e organizacionais de uma sociedade totalmente desumanizadora. Os autores Viapiana, Gomes e Albuquerque (2018) relatam sobre a relação entre fatores externos e internos:

A própria estrutura da consciência e a personalidade estão intimamente relacionadas com a atividade, visto que são resultado da relação entre fatores extrínsecos, as condições materiais de vida e as relações sociais, e fatores intrínsecos, os processos biológicos e psíquicos que se desenvolvem em consequência da atividade humana. Desse modo, essas duas dimensões são sínteses de aspectos objetivos e subjetivos, sendo formadas a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo, por meio de sua atividade (VIAPIANA, GOMES E ALMBUQUERQUE, 2018, p. 179).

Neste sentido, a atividade humana desencadeia processos inerentes a ela, como se estabelece no ato de desenvolver-se para si, e desenvolver-se para a sociedade. É como dizer que os dois fatores desenvolvem-se juntos. Não é possível negar a existência da sociedade capitalista, pelos meios de produção e pela exploração do trabalho, uma vez que de fato está

relacionado à atividade psíquica. Os autores ainda afirmam que os desgastes psíquicos podem ser associados às condições dos meios de exploração do trabalho,

Em relação ao desgaste psíquico, como consequência das novas formas de gestão do trabalho, ocorre o aumento das sobrecargas psíquicas, tais como: a pressão por intermédio de metas, ou mesmo dos próprios colegas de trabalho; a ‘internalização’ das regras da empresa por parte dos trabalhadores; a exigência de alta produtividade e a atenção permanente dela decorrente; a concentração exigida pelo aumento do número de máquinas a serem operadas ou supervisionadas; e os altos ritmos de trabalho, nos quais se eliminam quaisquer períodos de suposta ‘improdutividade’ (momentos de descanso) (VIAPIANA, GOMES E ALMBUQUERQUE, 2018, p. 182).

Nise da Silveira, por meio do espaço que denominou como seção de Terapia Ocupacional, proporcionou aos indivíduos marginalizados, a experiência de libertar os fardos acumulados das vidas cotidianas dos clientes. Vidas estas, que demonstraram através da ruptura do ego consciente, as cisões causadas pelos fatores externos e internos. Contudo, Nise não obstante, movida pelo amor, fundou o grupo de estudos C. G. JUNG, afim de descobrir e elaborar mais sobre a psicologia analítica.

Aos 70 anos de idade, Nise obteve a aposentadoria compulsória do serviço estatutário, contudo, deu continuidade aos trabalhos tanto no museu, na Casa das Palmeiras (Espaço criado por ela, destinado aos clientes provenientes de reinternações), e em sua casa, reunindo experiências circundadas, no campo da sua atividade profissional.

Nise da Silveira faleceu no dia 30 de outubro de 1999, aos 94 anos, por insuficiência respiratória, no Hospital da Lagoa, no Rio de Janeiro. Ao todo, além de seu trabalho, Nise produziu um total de 13 livros; 16 periódicos científicos; 16 artigos em revistas e em catálogos; 18 documentários; 4 vídeos; recebeu 29 prêmios, títulos e homenagens e 15 instituições foram criadas a partir de seu trabalho. O arquivo pessoal de Nise da Silveira, foi tombado como patrimônio histórico da humanidade.

Nise desenvolveu, o magnífico trabalho, no hospital, com os esquizofrênicos, propondo a eles um espaço de consideração, de livre expressão, uma vez que numa sociedade em que busca de desenvolvimento social econômico, não se preocupa com a humanização dos indivíduos que são, constantemente os marginalizados.

Atualmente, o autismo, reflete nessas tentativas sociais de humanização que, destinam-se ao mundo econômico, pois além de serem apenas consumidores ativos de fármacos, terapias e materiais desenvolvidos para o seu consumo, são conjuntos de um processo de inclusão escolar que tem por objetivo dignificar os estudantes pelo acesso à escola, mas não estabelece

e acentua recursos necessários (didáticos e pedagógicos), para o efetivo processo de inclusão escolar, ou seja, torna-se um sistema de inclusão escolar voltado para o capitalismo.

Conforme nossa revisão bibliográfica, não localizamos produções científicas que discorram sobre o trabalho da psiquiatra Nise, com os autistas, no espaço escolar. Encontramos diversificadas dissertações e teses que tratam de procedimentos metodológicos de materialidade, técnicas instrumentais, materiais específicos como, por exemplo, o computador. Nesse viés, pensar em autismo e Nise torna-se possível pois, o processo de humanização faz-se necessário com autistas, uma vez que, na escola, o tratamento que lhes é dado, também é desumanizador.

A expressão artística provocou em Nise, motivos suficientes para buscar em Jung, as ferramentas necessárias para o fundamento do seu trabalho. Contudo, as imagens produzidas, na seção de Terapia Ocupacional, proporcionaram aos indivíduos o processo de auto cura. Muitos clientes do hospital, aos quais não transmitiam credibilidade pelos psiquiatras; ganharam alta, reestabeleceram-se socialmente. Isso mostra, e comprova, o efetivo trabalho de Nise da Silveira na reintegração do indivíduo e no respeito com a humanidade; é isso que nos chama atenção no universo do trabalho pedagógico com o estudante autista.

Daí a necessidade de buscarmos devidas aproximações entre o autismo e a esquizofrenia, uma vez que, nosso objeto de estudo, quer investigar caminhos metodológicos para a inclusão escolar de estudantes autistas. No próximo item, apresentamos a visão Junguiana da esquizofrenia e a abordagem do autismo nessa perspectiva.

1.3 O autismo no campo da psicologia analítica e da psicanálise

Neste item, contextualizamos historicamente o autismo, e apresentamos como ele vem sendo discutido na psicanálise e no campo da psicologia analítica afim de estabelecer um diálogo entre tais vertentes teóricas, e mostrar ao leitor, como é conceituado o autismo em nossa pesquisa.

Atualmente, o Manual de Diagnósticos Estatísticos (DSM-V) reconhece o autismo como “Transtorno do Espectro Autista”, e se insere no capítulo de “Transtornos do Neurodesenvolvimento”; e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), reconhece como F84 – autismo infantil; F84.1 – autismo atípico; F84.5 – Síndrome de Asperger. De acordo com o documento:

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM-V, 2014, p.53).

Convém salientar, que estes documentos supracitados têm a função de orientar os profissionais da área da saúde para consolidar o diagnóstico de autismo, principalmente no campo da neurologia e da psiquiatria. Lembramos que são critérios usados e estabelecidos dentro da ciência positivista e que são referências da ordem social para fechar o diagnóstico. Aqui, nos atemos a conceitos específicos da área das ciências humanas no campo da educação e da psicologia. A epistemologia neste sentido, nos permite interpretar o autismo nas esferas científicas, a fim de compreendê-lo na psicanálise e também na psicologia analítica.

A autora Fieira (2018) desenha a história do autismo infantil, enfatizando que Margareth Mahle, Bruno Bettelheim e Frances Tustin deram início às pesquisas do autismo na psicanálise, como um novo campo a ser estudado, numa perspectiva desenvolvimentista. Para Mahle, a causa do autismo pode ser supostamente orgânica, e no seu aparelho psíquico ocorre um estágio de fixação ou regressão do estágio inicial da criança. O tratamento para a evolução ocorre com o processo de individualização, ou seja, separar a criança da mãe. Mahle, como médica psiquiatra desenvolveu seus estudos na psicanálise com base em causas orgânicas e também com influência de Anna Freud, se dedicou ao tratamento pedagógico paralelamente (FIEIRA, 2018).

Bettelheim estudou o autismo com distanciamento de Freud e aproximando-se do psiquiatra Leo Kanner¹⁴. Para ele, o autismo consistia em uma relação recíproca entre a mãe e o bebê desde a sua constituição. Discordou de Kanner, quando acreditou que o autismo tinha uma função inerente a ele, e que muito se estabelecia em contato com a mãe. Esse conceito elaborado por Bettelheim foi motivo de especulações sociais, uma vez que a psicanálise foi interpretada, como a mãe sendo a causa do autismo do filho.

Kanner não era psicanalista mas foi influenciado pelo pensamento freudiano da época. Publicou em um artigo que “as crianças autistas eram frutos de pais que se descongelaram apenas o suficiente para gerar um filho (p.15)”. O que ocorreu é que, Bruno Bettelheim sustentou e defendeu a ideia de Kanner na publicação do livro “Fortaleza Vazia” em 1967,

¹⁴ Leo Kanner (1894-1981): Psiquiatra austríaco renomado nos Estados Unidos, especialista em psiquiatria pediátrica. Foi pioneiro na descoberta do autismo enquanto entidade clínica, no ano de 1943. (Wikipédia, enciclopédia online) https://pt.wikipedia.org/wiki/Leo_Kanner

tornando público tal ideia da “mãe geladeira (GRANDIN, PANEK 2016)”. Isso gerou polêmicas, pois, as mães de autistas se revoltaram com as suposições feitas por Bettelheim. Para piorar a tensão emocional das mães, naquela época, a maioria dos médicos atribuía a origem do autismo a um relacionamento frio e racional por parte da mãe, então denominada “mãe-geladeira” (CASTANHA, 2016, p. 67).

Hoje, muito se construiu através das pesquisas científicas acerca de conceitos e teorias sobre a temática, e entendemos que esta ideia proposta no século XX foi desmistificada ao longo do tempo. Além disso, Fieira (2018) aponta que Bettelheim retratou-se sobre o conceito “mal interpretado” publicando o livro “Fugitivos da Vida” no ano de 1953.

De acordo com Fieira (2018), Tustin foi a terceira psicanalista a contribuir com a história do autismo. Tustin foi influenciada pela teoria de Melanie Klein, baseou seus estudos em experiências clínicas por mais de vinte anos, sendo a autora que mais contribuiu para pensar a psicanálise do autismo. Seus formulados segundo Fieira (2018), auxiliam a pensar o autismo como seres únicos, afastando-se dos sintomas comportamentais. Sua contribuição permeia na atualidade, para a compreensão da criança com autismo, que respeite suas vicissitudes como particulares enquanto sujeito; e compreenda suas idiossincrasias, para além do autismo (FIEIRA, 2018, p. 65).

Isso é instigante para nós enquanto pesquisadoras, pois nos leva a compreender que existem teorias das quais pensam no autismo, não enquanto um ser dotado de uma patologia, mas enquanto indivíduo humano que exige singularidades e especificidades, uma vez que, o nosso papel pela ótica social é de valorização produtiva desconsiderando os limites da condição humana, condição esta, que é encontrada com ênfase no trabalho de Nise da Silveira com os esquizofrênicos.

Fieira (2018) aponta, que Donald Meltzer pouco contribuiu com o autismo, mas suas duas publicações fundamentam outras teorias acerca da psicanálise, ao abordar os fatores constitucionais do próprio bebê e fatores ambientais na constituição do autismo.

O autismo seria um estado de suspensão da vida mental, por meio da suspensão da atenção, que ocorre por mecanismos típicos do autismo, como a identificação e o desmantelamento, assim, o ego da criança e o objeto com o qual ela se relaciona são fragmentados, com o desmantelamento por meio dos órgãos sensoriais, como audição, visão, olfato entre outros. Já o estado pós-autístico, seria uma sequela resultante destes mecanismos, que podem ser tanto mais graves quanto mais frequentes (FIEIRA, 2018, p. 67).

Diante da história do autismo para a psicanálise, a autora Fieira (2018) corrobora com as contribuições dos autores na consolidação de fundamentações teóricas para o tratamento psicanalítico com autistas, contudo, esclarece que houveram rupturas teóricas entre eles, mantendo o conceito de relação dual (mãe e bebê) nos três autores, Mahle, Bettelheim e Tustin. Além disso, a autora defende que o inconsciente clássico do aparelho psíquico para teoria freudiana foi esquecido pelos autores. Isso a levou a compreender a necessidade de estabelecer as diferenças entre psicose e autismo.

Paralelamente, Fieira (2018), encontrou autores como Rosine, Robert Lefort e Francis Tustin, que discutem o autismo, como uma quarta estrutura de personalidade coexistente com as estruturas alucidas por Freud: neurose, psicose e perversão, ainda encontrou o autor como Pierre Bruno, que compreende o autismo como uma estrutura psicótica associando-o à esquizofrenia.

Vale enfatizar que a neurose e a psicose foram estruturas mencionadas por Bergert (1751-1813) anterior a psicanálise freudiana, e são nomenclaturas utilizadas para designar uma doença causada pela descompensação de situações na organização profunda, conforme escreve o autor:

Os termos <<neurótico>> e <<psicótico>> (ou mais simplesmente neurose ou psicose) são também utilizados habitualmente para designar uma *doença*, isto é, o estado de descompensação visível ao qual chegou uma estrutura devido a uma inadaptação da organização profunda e fixa do sujeito a circunstâncias novas, interiores ou exteriores, que se tornaram mais poderosas do que os meios de defesa de que uma pessoa dispõe (BERGERT, 2004, p. 151).

Os autores Silva e Calzavara (2016), corroboram que apesar de alguns autores tratarem do autismo como quarta estrutura, ainda não há consenso psicanalítico sobre o assunto, afirmando:

Desde a concepção inicial do autismo, os psicanalistas o integraram à chamada “clínica diferencial da psicose”. No entanto, a partir dos postulados de Rosine e Robert Lefort, de que o autismo se constituiria como uma quarta estrutura, distinta das três já postuladas, não há na Psicanálise consenso a esse respeito (SILVA; CALZAVARA; 2016, p. 94).

Na história do autismo, enquanto entidade clínica, a formalização do diagnóstico clínico ocorreu na década de 1980, com publicação do DSM III; nas edições anteriores, era incluído nas descrições dos sintomas esquizofrênicos, ou seja, as primeiras publicações do DSM

mostravam que o autismo era um sintoma de esquizofrenia, aproximando ao conceito de Pierre Bruno citado por Fieira (2018).

Contudo, os breves e primordiais acontecimentos que marcaram a história do autismo na psicanálise, desvelam as esfinges características de discussões que iniciaram com base psicanalítica, ou seja; a apropriação dos pensamentos das escolas de psicanálise mostra-se divergente no que tange a alguns conceitos teóricos. Embora autores que discutem essa ciência na pós-modernidade tenham contribuído, significativamente, para o entendimento clínico do autismo, compreendemos ao traçar essa trajetória, que a psicanálise como ciência estabelece inúmeras formas de pensar o autismo. Os autores Silva e Calzavara (2016), contribuem ao mostrar que diferenciar o autismo da psicose é uma tarefa complexa uma vez que, trata-se de sintomas próximos.

No campo psicanalítico, há também uma série de problematizações sobre o autismo que demandam mais pesquisas na área. Uma dessas questões se dá pela dificuldade em manejar as diferenciações e aproximações do autismo com a psicose sem, no entanto, confundi-las. Sabemos que esses pontos de semelhanças e disparidades existem e que muitas vezes não são demarcados de forma clara, podendo tornar-se um problema de realização do diagnóstico diferencial entre essas duas estruturas (SILVA E CALZAVARA, 2016, p. 87).

É importante esclarecer que a psicose é um dos dinamismos psíquico conferidos por Freud (neurose¹⁵, psicose¹⁶ e perversão¹⁷), em 1924, que compete ao comportamento do sujeito frente a situações de angústia. No dicionário psicanalítico de Rudinresco, encontramos tais especificações:

Neurose - Na neurose, há um conflito entre o eu e o isso e a coabitação de uma atitude que contraria a exigência pulsional com outra que leva em conta a realidade [...] **Psicose** - Freud inscreveu a psicose numa estrutura tripartite, opondo-a à neurose, de um lado, e à perversão*, de outro. Ela foi então definida como a reconstrução de uma realidade alucinatória na qual o sujeito fica unicamente voltado para si mesmo, numa situação sexual auto-erótica: toma literalmente o próprio corpo (ou parte deste) como objeto de amor (sem alteridade possível) [...] **Perversão** - Foi sempre em referência a um processo

¹⁵ Termo proposto em 1769 pelo médico escocês William Cullen (1710-1790) para definir as doenças nervosas que acarretavam distúrbios da personalidade. Foi popularizado na França* por Philippe Pinel (1745-1826) em 1785. Retomado como conceito por Sigmund Freud* a partir de 1893 [...] (RUDINESCO, 1998, p. 535-536);

¹⁶ Termo introduzido em 1845 pelo psiquiatra austríaco Ernst von Feuchtersleben (1806-1849) para substituir o vocábulo loucura* e definir os doentes da alma numa perspectiva psiquiátrica (RUDINESCO, 1998, p. 621);

¹⁷ Termo derivado do latim pervertere (perverter), empregado em psiquiatria e pelos fundadores da sexologia* para designar, ora de maneira pejorativa, ora valorizando-as, as práticas sexuais consideradas como desvios em relação a uma norma social e sexual [...] Retomado por Sigmund Freud* a partir de 1896, o termo perversão foi definitivamente adotado como conceito pela psicanálise (RUDINESCO, 1998, p. 583-584);

de negatividade e numa relação dialética com a neurose que Freud definiu a perversão [...]Com isso sublinhou o caráter selvagem, bárbaro, polimorfo e pulsional da sexualidade perversa: uma sexualidade infantil em estado bruto, cuja libido* se restringe à pulsão* parcial. Ao contrário da sexualidade dos neuróticos, essa sexualidade perversa não conhece nem a proibição do incesto*, nem o recalque*, nem a sublimação*[...] (RUDINESCO, 1998, p. 536-884-585-622).

Neste sentido, o que para outros autores como Lacan e Bergeret chamam de estrutura (devido as teorias terem fontes na filosofia estruturalista), Freud fala sobre dinamismo psíquico ao qual conceituou ao longo de sua experiência clínica, afim de definir o funcionamento dos mecanismos de defesa do sujeito diante da angustia.

No tratado da esquizofrenia em Nise, de acordo com a psicologia analítica, a psique esquizofrênica é acometida pela erupção dos conteúdos inconsciente sobre o consciente.

Igualmente o estudo desses casos clínicos mostrou que o verdadeiro distúrbio na esquizofrenia reside no colapso do ego e na invasão do campo do consciente pelos conteúdos do inconsciente. Este fenômeno varia em graus diferentes segundo seja o ego mais fraco ou o inconsciente mais forte [...] (SILVEIRA, 2015, p.108).

Jung deixa claro no seu livro “Psicogênese da Demência Precoce¹⁸” que a esquizofrenia parte de uma estrutura psicótica. Além disso, dispõe que até mesmo os indivíduos de base neurótica histérica, neurótica obsessiva possuem carga psicótica, mas o que diverge entre o neurótico e o psicótico é o controle do neurótico sobre suas ações.

O número de psicoses latentes e potenciais é surpreendentemente grande em comparação com o número de casos manifestos. [...] Não são poucas as neuroses clássicas como histeria obsessiva que, durante o tratamento, se revelam como psicoses latentes, podendo, por vezes, transformar em psicoses manifestas [...] (JUNG, 2015, p.5500 e 5506)

Ainda nesta obra, Jung (2015) expõe que as psicoses latentes em neuróticos clássicos ou em histeria obsessiva se apresentam em forma de sonhos catastróficos e dramáticos. Para Freud isso se remete ao conceito de canalização. Em Jung, esses conteúdos podem por via, ser pejorativos para o ego e atingir a consciência, que é o que ocorre em esquizofrênicos. Vale destacar em relação a Jung, quando Nise fala sobre a loucura que cada indivíduo carrega em si:

¹⁸ Lembramos aqui que Bleuler (1857-1939) transformou o termo *Dementia Praecox* em “esquizofrenia” (AMARAL, 2014).

Aprendi muito sobre os loucos e isto vem a atrapalhar um pouco o conceito de razão. Fala-se na fonte de sabedoria e na fonte da loucura. Mas elas não são duas. Não há fontes separadas, tudo está muito próximo. De vez em quando uma pessoa ajuizadíssima comete um ato de loucura que, felizmente, diz muito a ela própria sobre sua forma de viver (MELLO *apud* SILVEIRA, 2015, p.45).

Levando em consideração o autismo enquanto uma psicose, entendemos que o conceito de esquizofrenia abordado por Freud remete à ruptura do eu narcísico com o mundo exterior, advindo de uma ou várias frustrações não canalizadas e memorizadas pelo inconsciente.

Quanto a outras formas de psicose, as esquizofrenias, sabe-se que tendem a resultar no embotamento afetivo, isto é, na perda de todo interesse no mundo exterior. Sobre a gênese das formações delirantes, algumas análises nos ensinaram que o delírio é como um remendo colocado onde originalmente surgira uma fissura na relação do Eu com o mundo exterior. Se essa condição, o conflito com o mundo externo, não é muito mais patente do que agora notamos, a razão para isso está no fato de no quadro clínico da psicose as manifestações do processo patogênico serem frequentemente cobertas por aquelas de uma tentativa de cura ou reconstrução (FREUD, 2011, p. 160).

É como se Freud pontuasse a esquizofrenia como uma maneira de curar os conteúdos provenientes de carga negativa, que levaram à fissura. Em ambos os autores, a esquizofrenia se estrutura no ventre da personalidade psicótica, embora a maneira de interpretá-la seja pouco distinta.

Vimos que na psicanálise, existem atualmente diversas formas para compreender o autismo, uma vez que é considerada uma patologia da contemporaneidade. Desta maneira, buscamos respostas para o autismo sob o olhar junguiano, recorrendo às bases de dados BDTD, SCIELO, CAPES, LILACS e PePSIC, e o que encontramos foi apenas um artigo que trata sobre o autismo infantil, disponibilizado pelo site do Instituto Junguiano do Paraná. De fato, isso nos limita a falar sobre o autismo para a psicologia analítica, contudo, ressaltamos a importância que nossa pesquisa fará para contribuição social e para a comunidade científica.

É o caso de um arquétipo reativado, nome com que designei estas imagens primordiais. Mediante a forma primitiva analógica do pensamento peculiar aos sonhos, essas imagens arcaicas são restituídas à vida. Não se trata de ideias inatas, mas de caminhos virtuais herdados (JUNG, 2015, p. 26).

As imagens primordiais designadas como arquétipos foram referidas por Nise da Silveira como acessíveis, por meio do desenho e das artes plásticas produzidas pelos esquizofrênicos, por representarem um estado psíquico substancialmente primitivo.

A autora Junkes (2010) explica que o autismo nasce no indivíduo pelo desequilíbrio das funcionalidades que englobam o Self. Desta forma, o bebê não desenvolve a integração promovida pela totalidade do Self, ou pode desenvolver parcialmente. A relação psíquica entre a mãe e o bebê é primordial para estimular a evolução do Self. No entanto, essa relação já é afetada no contato inicial entre mãe/bebê, desde a sua constituição até o período da amamentação. O rompimento do self é como um movimento de defesa aos aspectos negativos, gerados pelas primeiras frustrações. Entretanto, essa ruptura provocada no Self da criança irá causar o desenvolvimento de sua maturação em partes isoladas.

[...] nenhuma das funções do Si-mesmo age com suficiente harmonia e a deintegração dá somente de forma parcial ou completamente ausente; o aleitamento no seio muitas vezes acontece sem nenhuma contraparte psíquica, estabelecendo a integração de modo rígido e negativo. Desta forma, a criança é incapaz de organizar, nem interromper os estímulos sensoriais que alcançam o Si-mesmo, nem tão pouco se ligar com os objetos internos e externos como uma totalidade. Aí, a ausência de desenvolvimento das partes que integram o Si-mesmo em relação à totalidade do ser impossibilitam o desenvolvimento, ao invés de ajudá-lo. Assim, a cisão é empregada como defesa contra um aspecto controlado pelo integrado destrutivo. Mesmo assim, as partes do Eu cindidas normalmente caminham de encontro ao desenvolvimento não integradas. Daí passa atuar um núcleo de auto-integração em que partes cindidas crescem patologicamente (JUNKES, 2010, p. 2).

Além da influência afetiva dos pais no desenvolvimento da criança, a subjetividade é inerente a ela, e esses fatores é que serão responsáveis pelo seu desenvolvimento psíquico; sua relação com os pais e a sua subjetividade. Nesse sentido, a importância de realizar atividades com os autistas que promovam a regressão do seu estado subjetivo. Em nosso entendimento, a subjetividade vem ao encontro dos conteúdos primitivos que Jung apontou serem herdados pelas gerações. A autora Junkes (2010) nos ensina que essa regressão consiste em chegar na origem do trauma através dos conteúdos primitivos e também da unidade mãe-criança. Essas funcionalidades permitirão aos poucos, possibilidades de maturação do self.

Jung (2013) ao discutir sobre os cinco grupos de perturbações psíquicas explica sobre o quinto grupo ao qual denomina de “criança psicótica”, afirmando que os sinais podem se apresentar logo nos primeiros anos de vida e posteriormente conduzir-se a esquizofrenia.

O quinto grupo é constituído pelas diversas formas de psicose. Ainda que tais casos não sejam frequentes em crianças, já podem, contudo, surgir as primeiras fases desse desenvolvimento psíquico doente, que mais tarde, após a puberdade, conduz à esquizofrenia, numa de suas variáveis formas. Tais crianças geralmente mostram um comportamento estranho e esquisito; são incompreensíveis, a miúdo inacessíveis, exageradamente sensíveis, fechadas em si mesmo, completamente anormais em seus sentimentos: ou embrutecidas, ou extremamente emotiva diante de causas sem nenhuma importância (JUNG, 2013, v.17, p. 83)

Considerando que os autistas possuem comunicação limitada, o desenho e a expressão criativa ocupam impetuoso papel metodológico, na construção do self e na possibilidade de trazer os conteúdos primitivos, de maneira não verbalizável. Foi precisamente desta forma que Nise promoveu a autocura do processo psicótico nos esquizofrênicos, realizando o trabalho de arte e expressão criativa na seção de Terapia Ocupacional, levando em consideração a neutralidade e o tratamento humanizador do espaço para a criação. Conforme ela afirma:

A experiência também demonstra que a pintura pode ser utilizada pelo doente como um verdadeiro instrumento para reorganizar a ordem interna e ao mesmo tempo reconstruir a realidade. Os processos de auto cura serão favorecidos se o doente sentir-se livre no atelier, não se admitindo coação de qualquer espécie nem a presença importuna de curiosos (SILVEIRA, 2015, p.146).

Destacamos aqui a necessidade de promover este espaço, na inclusão escolar de estudantes com autismo, uma vez que consideramos a educação escolar como um ambiente que acima de tudo, respeite as singularidades inerente ao indivíduo num processo essencialmente de humanidade, dignidade e solidariedade. Como princípio educativo fundamental a LDB 9394/1996 dispõe:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, vislumbramos que a arte está, intrinsicamente, relacionada como componente curricular na esfera escolar, temática pela qual abordaremos no capítulo dois, e também como atividade inserida no cotidiano pedagógico dos professores. Assim, aproximar a arte do espaço educativo é também promover a cultura relacionada aos contextos de vivência e experiência dos educandos. Para Coutinho (2004) a arte no contexto pedagógico provoca vivências profundas.

Em princípio, vivenciar ou viver uma situação a partir de um contato com a arte é vivê-la em profundidade. Quando falamos das vivências no sentido retrospectivo estamos nos referindo ao conjunto das situações vividas, aos modos pelos quais elas foram vividas, aos valores que as impregnaram em seus contextos específicos [...] Proporcionar vivências a outros sujeitos, como a nossos alunos, é oferecer condições para que essa situação possa acontecer, para que eles possam vivenciar situações de contato com a arte em profundidade. É colocar-se ou colocá-los em situação propícia para uma interação efetiva com a diversidade de produções e de conhecimentos do campo artístico. Quanto mais vivências têm, mais possibilidades terão de acumular experiências de vida significativas com a arte. Desse modo, tanto as situações que visam à aproximação da arte do ambiente escolar quanto as situações que os levem ao encontro da arte em seus espaços de produção e de divulgação ampliam essas possibilidades (COUTINHO, 2004, p. 153).

Para Coutinho (2004), além de explorar as diversidades, a arte promove a experiência e a vivência de situações que já foram vividas. Na psicologia analítica, vivências estas que acumulam-se no inconsciente, inconsciente e representam e são representadas através do papel artístico, como símbolos de carga afetiva. A autora Barbosa (s/d) nos mostra sobre a arte enquanto desenvolvimento cultural:

Através das artes temos representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica (BARBOSA, s/d, p. 03).

Devemos ressaltar que o trabalho de Nise, no hospital psiquiátrico, não deixa de ter princípio educativo num espaço informal, uma vez que oportunizou a ressignificação do indivíduo para a sociedade e para a vida novamente, respeitando singularmente a sua subjetividade. O que Barbosa (s/d) ensina, é exatamente o que Nise proporcionou aos indivíduos; uma experiência significativa através de meios não verbais.

Para concluir, o percurso do autismo para a psicanálise e para a psicologia analítica nos leva a entendê-lo como uma estrutura de personalidade psicótica. Entretanto, existem sete escolas de psicanálise que, interpretam o autismo, partindo dos conceitos freudianos mas que levam em consideração outros conceitos postulados e determinados por cada escola. Para a psicologia analítica, compreendemos que ficou limitado o entendimento do autismo por um viés, embora foi possível apreender que trata-se de um estado primitivo de desenvolvimento do self nos conteúdos de subjetividade do indivíduo e com a relação afetiva mãe-bebê.

Entendemos que o autismo é atravessado por diversas compreensões teóricas e sociais que nos faz permitir compreendê-lo em nossa pesquisa como estado de ser dotado de características cognitivas, psíquicas e genéticas que ressignificam sua forma de viver e agir no mundo.

Desta forma, a relação que se estabelece entre o autismo, a arte e o contexto escolar, partindo do princípio do trabalho do realizado por Nise num espaço educativo informal, uma vez que o contexto social atual insere políticas para a educação inclusiva destes estudantes. Assim sendo, é necessário pensar em práticas pedagógicas específicas para eles, considerando suas especificidades, particularidades e necessidades.

Para essa discussão entre arte, escola, psicologia e autismo, é necessário percorrermos o caminho da arte enquanto terapia, desconsiderando o contexto influenciador que limita a pré disposição da criação, para adentrarmos ao mundo expressivo, ressignificando o trabalho com autistas no contexto escolar de forma humanizadora. Esse será o tema discutido no próximo capítulo. A arte enquanto processo metodológico de criação.

No próximo item, apresentamos o caminho metodológico de nossa pesquisa, considerando a importância da temática para o contexto social e justificando a metodologia enaltecida.

1.4 A fundamentação teórica metodológica da pesquisa

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Para Triviños (2006), a pesquisa qualitativa compreende-se por atividades investigativas de traços comuns e específicos, com característica voltada mais para o processo do que para o resultado. A pesquisa qualitativa se sustenta na compreensão do comportamento e das experiências humanas como afirma BOGDAN; BIKLEN (1994). O ambiente natural como fonte direta de dados; a descrição; o processo; a análise de dados e os significados são características que norteiam o pesquisador.

Como procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica, realizamos o levantamento bibliográfico acerca do tema de estudo, afim de verificar o que têm produzido e discutido sobre o assunto, destacando como grande área as ciências humanas e redirecionando o tempo para publicações realizadas a partir de 2012, ano de homologação da lei Berenice Piana número 12.764. Utilizamos como ferramenta de busca, as teses e dissertações de mestrado e doutorado acadêmicos, publicadas nas bases de dados da CAPES (Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações).

Selecionamos como categoria de busca as palavras pela qual se entrelaçam com o objeto de estudo e possam apontar elementos sobre o trabalho de Nise da Silveira na inclusão escolar de alunos autistas. São elas: “Nise da Silveira”, “Autismo”, “Educação Inclusiva” e “Arteterapia”. Vale ressaltar que para nós, Terapia Ocupacional se remete ao trabalho revolucionário de Nise da Silveira no Museu do inconsciente e estamos ciente da amplitude do termo e suas ramificações; entretanto, a literatura científica de Nise da Silveira, refere-se aos espaços por ela criado como sessões de Terapia Ocupacional, e por assim dizer, utilizaremos o termo como categoria de busca.

Desde 1946, quando foi iniciada a nova fase da terapêutica ocupacional, começaram as tentativas de produzir mudanças no ambiente hospitalar. Era um método que deveria, como condição preliminar, desenvolver num ambiente cordial, centrado na personalidade de um monitor sensível, que funcionaria como uma espécie de catalisador. Nesse clima, sem quaisquer coações, através de atividades diversas verbais ou não-verbais, os sintomas encontravam oportunidade para se exprimirem livremente (SILVEIRA, 2001. p. 16).

Chamaremos os descritores de “A-B-C-D” e os empregamos isolados nas bases de dados considerando os resultados obtidos nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

PALAVRA	CATEGORIA	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
A	Nise da Silveira	53973	20466	74439
B	Autismo	250	88	338
C	Educação Inclusiva	23682	8638	32320
D	Arteterpaia	28	0	28

Fonte: Organizado pela autora.

Quadro 2 – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD

PALAVRA	CATEGORIA	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
A	Nise da Silveira	1	1	2
B	Autismo	84	23	107
C	Educação Inclusiva	150	42	192

D	Arteterapia	15	3	18
----------	-------------	----	---	----

Fonte: Organizado pela autora.

Nesta primeira etapa, apresentam-se resultados genéricos, que abordavam áreas muito amplas do conhecimento de acordo com o termo utilizado, logo fez-se necessário um novo procedimento de busca. Para restringir a pesquisa com intuito de voltar ao objeto de estudo, reestabelecemos os termos utilizando-os de maneira associadas nas bases de dados e utilizamos aspas para encontrar pesquisas voltadas para o sentido literal do termo. Para isso, associamos o descritor A com o descritor B, o descritor A com o descritor C o descritor A com o descritor D e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 3 – Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

PALAVRA	CATEGORIA	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
A e B	“Nise da Silveira” “Autismo”	286	101	387
A e C	“Nise da Silveira” “Educação Inclusiva”	610	180	790
A e D	“Nise da Silveira” “Arteterapia”	44	12	56

Fonte: Organizado pela autora.

Quadro 4- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD

PALAVRA	CATEGORIA	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
A e B	“Nise da Silveira” “Autismo”	0	0	0
A e C	“Nise da Silveira” “Educação Inclusiva”	0	0	0
A e D	“Nise da Silveira” “Terapia Ocupacional”	0	0	0

Fonte: Organizado pela autora.

A partir dos resultados coletados, olhamos todos os títulos das pesquisas e algumas nos levaram a ler seus resumos. O que encontramos foram pesquisas sobre autismo e psicanálise, sobre práticas pedagógicas e intervenções terapêuticas para a inclusão escolar de estudantes autistas, ou também sobre a formação dos professores de estudantes inclusos no contexto escolar.

Quando buscamos pela palavra “A-D” por exemplo, as teses e dissertações encontradas faziam referências ao trabalho de Nise da Silveira, no hospital psiquiátrico, bem como, as experiências proporcionadas pela terapia ocupacional, uma vez que, o termo terapia ocupacional resulta em produções referenciadas ao trabalho do terapeuta. Ademais, nos dois grupos de palavras “A-B” e “A-C” as produções acadêmicas de Nise da Silveira se repetiram, assim como algumas outras produções. O que prevaleceu nestas categorias, foram pesquisas que tratavam do assunto autismo e educação inclusiva nas mais diversas áreas do conhecimento.

Corroboramos com os nossos resultados, ao ver que, muito têm-se discutido sobre autismo e inclusão, e que as pesquisas acadêmicas científicas têm ganhado espaço na área das ciências humanas. Isto vem contribuir para a patologia, para o aprimoramento e aperfeiçoamento dos profissionais, assim como para o próprio desenvolvimento dos seres autistas. Pouco ainda têm-se discutido sobre Nise da Silveira e o brilhante trabalho que desenvolveu no hospital psiquiátrico com os sujeitos marginalizados.

Contudo, não encontramos pesquisas que tragam reflexões mais profundas acerca do trabalho de Nise da Silveira na inclusão de estudantes autistas. Por isso, destacamos a importância e a relevância desta pesquisa no contexto acadêmico científico e social.

“Mudei para o mundo das imagens. Mudou a alma para outra coisa. As imagens tomam a alma da pessoa (Fernando Diniz)”



Fonte: Imagem retirada do site do Museu de Imagens do Inconsciente. Acervo digital.

CAPÍTULO 2 - ARTETERAPIA COMO INSTRUMENTO TERAPÊUTICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO AUTISTA

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for.

(Galeano, 2015).

2.1 Arteterapia na clínica junguiana

Entre a arte como uma ciência com base na psicologia analítica junguiana contemporânea e no trabalho desenvolvido por Nise da Silveira, elucida-se uma concepção instrumental de um processo terapêutico para análise clínica e institucional, que promove ao sujeito o processo de individuação.

Para nós, Arteterapia é o conjunto entre arte e terapia que forma uma unidade singular, capaz de promover no indivíduo maneiras não verbalizáveis de expressões. O que nos interessa, não são os significados e conceitos da ciência artística, mas sim, as técnicas da arte aplicadas nas esferas psicológicas e educacionais. Pois conforme Jung:

Quando falamos da relação entre psicologia e arte, estaremos tratando apenas daquele aspecto da arte que pode ser submetido à pesquisa psicológica sem violar a sua natureza. Seja o que for que a psicologia possa fazer com a arte, terá que se limitar ao processo psíquico da criação artística e nunca atingir a essência profunda da arte em si (JUNG, 1985, p. 99).

Neste sentido, a arte compõe no sistema educacional de ensino, além de uma disciplina ativa no currículo escolar, conteúdos interdisciplinares presentes no cotidiano dos professores e da escola. De acordo com a LDB 9394/96, no artigo § 2º das Disposições Gerais para a Educação Básica “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Apesar das disciplinas abordarem conceitos formais do ensino da arte, o processo de recriar e expressar-se através de atividades artísticas, tem estreita relação com o ambiente e a prática escolar, uma vez que já são atividades utilizadas nesse contexto. Para complementar o artigo citado anteriormente a LDB 9393/96

acrescenta no art. 6º da mesma sessão “§As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Jung resinificou e redimensionou o campo da psicologia. Por uma teorização complexa, ainda é muito mal interpretado, contudo, as riquezas de suas obras fortaleceram o olhar para o sujeito através de suas raízes históricas, interpretadas pelos arquétipos e transmitidas pelo inconsciente coletivo. Buscar as raízes humanas nos símbolos e adentrar nas camadas mais profundas da psique, foi o grande diferencial na concepção da psicologia analítica.

A ideia de arte, livre expressão e criatividade está intimamente ligada com sua obra, dado que o desenvolvimento de atividades expressivas, como a pintura e a modelagem, fizera parte de sua prática clínica. Sobre isso, de acordo com Brasil:

[...] Utilizou consigo e com seus pacientes a prática da pintura, o desenho e a modelagem como meios para entender a linguagem do inconsciente. Assim, pôde se aproximar das camadas mais profundas da psique, unindo conteúdos internos e externos em uma totalidade (BRASIL, 2013, p. 25 e 26).

Esse processo de criação em atividades de livre expressão coloca sob o mesmo pano de fundo o inconsciente e o consciente, formando um processo unificado pertencente ao conceito primordial de sua análise: a individuação.

Criar para Ostrower significa dar forma a algo novo, transformar ou ressignificar, e está relacionado ao contexto cultural que o indivíduo está imerso dimensionando para o fazer simbólico, os símbolos como forma de comunicação e como forma de expressão do desenvolvimento da interioridade (OSTROWER, 2014).

Desta maneira, Nise da Silveira encontrou em Jung, fundamentação teórica que deu sentido para o seu trabalho, no hospital psiquiátrico do Engenho de Dentro. Dentre os métodos por ela utilizados na sessão de Terapia Ocupacional, descobriu grande relevância na pintura e na expressão plástica. Ela sabia que os trabalhos realizados pelos esquizofrênicos significavam mais que uma simples pintura, e foi em Jung que fundamentou toda a simbologia manifesta nas camadas mais profundas e desintegradas da psique daqueles clientes.

Além de tecer tais considerações sobre o significado dos símbolos, Jung trouxe contribuições na temática entre a arte e a psicologia. Em seu ensaio “O espírito na arte e na ciência” contido no volume 15 das obras completas, explicou sobre a relação da arte com a psicologia analítica se dar ao fato de significar uma atividade psicológica, mas que no entanto, o papel na psicologia se detém ao processo de criação.

[...] Apesar de sua incomensurabilidade existe uma estreita conexão entre esses dois campos que pede uma análise directa. Essa relação baseia-se no facto da arte, em sua manifestação, ser uma atividade psicológica e, como tal, pode e deve ser submetida a considerações de cunho psicológico; pois, sob este aspecto, ela como toda atividade humana oriunda de causas psicológicas; é objeto da psicologia. Com esta afirmativa, também ocorre uma limitação quanto a aplicação do ponto de vista psicológico: Apenas aquele aspecto da arte que existe no processo de criação artística pode ser objeto da psicologia, não aquele que constitui o próprio ser da arte (JUNG, 1970, p. 42).

No desenvolvimento das atividades, Nise da Silveira priorizava o atendimento, respeitando a individualidade do cliente no processo de criação. Em um ambiente acolhedor, sem imposição, distinção social ou hierárquica, oferecia materiais como tintas, papéis, argila, e sem interrupções e intermediações, deixava o cliente confortável para estabelecer o contato inicial com o material, e no íntimo de suas limitações, desenvolver as atividades de livre expressão.

Além da pintura, a utilização das mãos nas atividades expressivas desempenha um importante papel no qual representa a ponte entre o ego e o inconsciente,

As mãos como o meio são também o recurso mais importante para a produção das imagens. A parte do corpo que liga o que sentimos e o que pensamos ao que não sabemos. É a ponte entre o ego e o inconsciente ou entre o inconsciente e a imagem projetada. Seja como for, as mãos ajudam a edificação da consciência, colaboram para a estrutura do novo e do que foi integrado à consciência (BRASIL, 2013, p.36).

O objetivo da Nise da Silveira era não mais que, em um cenário doloroso da psiquiatria, promover um espaço de libertação dos oprimidos, espaço este em que os clientes pudessem ser ouvidos, entendidos e tratados com dignidade.

De acordo com a autora Brasil (2013), a Terapia Ocupacional existe desde os anos de 1852 no Brasil com diversas abordagens teóricas. No ano de 1906, o doente mental passou a ganhar um olhar individualizado, com a publicação do estudo desenvolvido por Jung intitulado “A psicologia da demência precoce”. Bleuler também compactuava com a ideia da Terapia Ocupacional proporcionar ao indivíduo possibilidades de ressocialização.

Para ele, é importante olhar o paciente psicótico não como doente terminal, mas perceber a atividade emocional que nele ocorre, mesmo nos casos mais graves. Esse foi um grande passo na evolução dos tratamentos e no olhar o

doente – que antes era visto apenas como um ser condenado ao esquecimento e à rejeição (BRASIL, 2013, p. 33).

As técnicas manifestas em um espaço de educação informal no centro psiquiátrico, também mostrou efetivos resultados em pessoas, sem esquizofrenia, efetuadas em consultórios terapêuticos. Em uma série de desenhos foi possível materializar o processo evolutivo da psique, conforme mostra Brasil (2013):

[...] a eficácia das técnicas expressivas não fica restrita apenas aos hospitais, mas que, na prática de consultório, com pessoas não esquizofrênicas, é possível observar em uma série de desenhos e pinturas um processo evolutivo da psique. É possível, ainda, perceber prognósticos e determinados sintomas por meio das imagens que brotam, da mesma maneira que em um sonho ou uma fantasia. A prática com as mãos, no consultório, também proporciona grandes mudanças no fluxo energético de determinados pacientes que se sentem bloqueados com o uso da palavra (p. 37).

Contudo, Nise da Silveira preocupou-se em distinguir a Terapia Ocupacional de Arteterapia uma vez que a palavra arte possui sentido de valor e qualidade estética, diferente da Terapia Ocupacional que propunha as manifestações expressivas dos conteúdos trazidos das profundezas do inconsciente. De acordo com a autora:

Outra forma de leitura de imagens está ligada aos métodos da chamada Arteterapia. De início, direi que não aceito a denominação Arteterapia, muito empregada atualmente. A palavra arte tem conotações de valor, de qualidade estética. Frisemos, entretanto, que nenhum terapeuta tem em mira que seu doente produza obras de arte, e nenhum psicótico jamais desenha ou pinta pensando que é um artista. O que ele busca é uma linguagem com a qual possa exprimir suas emoções mais profundas. O terapeuta busca nas configurações plásticas a problemática afetiva de seu doente, seus sofrimentos e desejo sob forma não proposicional. Utilizamos de preferência em linguagem plástica, expressão plástica (SILVEIRA, 1992, p. 92-93).

Para a Nise da Silveira, a Arteterapia desenvolve um trabalho recreativo limitado ao ensino da arte e das técnicas de pintura, entretanto Brasil (2013) destaca que existem arteterapeutas que desenvolvem trabalhos voltados para o desenvolvimento da livre expressão.

No início de sua trajetória, Nise acomodou no Hospital Psiquiátrico o que denominou por “Seção de Terapêutica Ocupacional” que destinavam-se a espaços de oficinas para os esquizofrênicos desenvolver diversas atividades. Entretanto, no decorrer de sua jornada, escreveu em seu livro “Imagens do Inconsciente” que a terapêutica ocupacional que exercia no hospital divergia daquela em que era empregada:

Desde 1946, quando retomei o trabalho no Centro Psiquiátrico de Engenho de Dentro, não aceitei os tratamentos vigentes na terapêutica psiquiátrica. Segui outro caminho, o da terapêutica ocupacional, considerado na época (e ainda hoje) um método subalterno, destinado apenas a "distrair" ou contribuir para a economia hospitalar. Mas a terapêutica ocupacional tinha para mim outro senti do. Era intencionalmente diferente daquela empregada, de hábito, nos nossos hospitais (SILVEIRA, 1992, p. 16)

Na subjetividade da prática realizada por Nise, entendemos que nenhum dos termos “Terapia Ocupacional” e “Arteterapia” representa a singularidade de seu trabalho. A Terapia Ocupacional foi concebida, primeiramente, como uma atividade realizada com finalidade recreativa nos hospitais psiquiátricos, na década de 1940; entretanto, na década de 1990 ela consolidou-se como uma ciência distinta da ciência médica.

A terapia ocupacional (TO) iniciou sua intervenção nos anos 1940, com doentes mentais, e na década seguinte com incapacitados físicos, objetivando a remissão dos sintomas patológicos e a reabilitação social e econômica dessa clientela. Para tanto, utilizaram-se o trabalho, a recreação e o exercício como meios de desenvolvimento e adaptação do homem à sociedade [...] somente na década de 1990 – período em que a busca pela consistência teórica do campo passou a ser mais significativa – a atividade humana como ocupação foi se sistematizando e se tornando autônoma, separada da prática médica, constituindo-se como ciência da ocupação humana (FARIA *et al.* 2016, p. 906)

Neste, sentido, a “arteterapia” para Nise conotava sentido de valor estético e de técnicas artísticas; entretanto, nos arcabouços teóricos as discussões permeiam entre as duas nomenclaturas. Assuntos relacionados à Nise da Silveira provocam mais respostas quando utilizado “arteterapia” e por isso, além da aproximação com o campo educacional, adotaremos este termo para referir-nos ao diálogo entre Nise e o contexto escolar.

Em concordância com Brasil (2013), a Arteterapia tem início primeiramente com a psicanalista Margaret Naumburg e, posteriormente, outros psicanalistas aderiram ao método para trabalhar o conceito de sublimação em suas pesquisas. Dolto trabalhou com o desenho infantil, Rhyne com técnicas de desenho na abordagem de gestalt-terapia. O que ocorre é que não é possível restringir a arteterapia a técnicas e conceitos limitados do ensino da arte, pois, o enfoque é direcionado para um meio não verbalizável do sujeito expressar-se, sem interdições, para que a força do inconsciente seja canalizada de maneira criativa.

Muitos arteterapeutas compactuam com o trabalho da Nise, entretanto, houve esvaziamento no sentido do termo denominado por “Terapia Ocupacional” e a própria Nise se

encarregou de ressignificá-lo. Nesta relação entre as ciências, ela preferiu chamar “Terapia Ocupacional” de “Emoção de Lidar” em decorrência do sentimento que aflora no cliente durante o desenvolvimento do processo terapêutico.

Os estudos da Dra. Nise da Silveira contribuíram com a ideia de que o processo de criação “pode promover a cura ou mudanças significativas no processo psíquico (BRASIL, 2013, p. 43). Tal processo, ocorre de maneira afetiva e é por isso que Nise denomina de “afeto catalisador”, indispensáveis para o trabalho terapêutico.

De acordo com Silveira (2015), as imagens circulares pintadas pelos esquizofrênicos mostram que o inconsciente, luta para a compensação do consciente desintegrado pelo ego. Tais imagens surgem de maneira espontânea, indo e vindo diante do tumulto da psique esquizofrênica. Contudo, as tentativas de ordenação da psique encontram-se fortificadas em espaços provenientes de afeto.

Nise deu ênfase na realização de práticas prioritariamente sensibilizadas pelo sentimento, pela emoção, pelo repasse de afeto. Essa dimensão demonstra mais importância e mais significados do que limitar-se às técnicas em si. Por isso, para a psiquiatra, o afeto catalisador estava paralelamente ao processo terapêutico. De acordo com Nise,

Repetidas observações demonstram que dificilmente qualquer tratamento será eficaz se o doente não tiver a seu lado alguém que represente um ponto de apoio sobre o qual ele faça investimento afetivo [...] (SILVEIRA, 2015, p.76). O afeto foi constante na nossa seção de terapêutica ocupacional, não só na pintura, mas também na encadernação, marcenaria, jardinagem, costura, tapeçaria etc. [...] Nessa apologia de afeto não sejamos demasiados ingênuos, pensando que será fácil satisfazer as grandes necessidades afetivas de seres que foram tão machucados, e socialmente, tão rejeitados (SILVEIRA, 2015, p. 86)

Em nosso entendimento, o afeto catalisador é uma maneira positiva de reintegrar o esquizofrênico, pois ele é alvo de negação e marginalização no modelo de sociedade capitalista que vivemos hoje. As técnicas utilizadas pela psiquiatria da época (década de 1940), como a lobotomia e o eletrochoque, exprimem a brutalidade e a petrificação nas quais os clientes eram/são submetidos, atualmente os pacientes de hospitais psiquiátricos tem proteção e direitos garantidos pela lei nº 10.216/2001 sancionada pela Presidência da República “Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental”.

O autismo é nesse sentido, assim como a esquizofrenia por se tratarem de um estado psicótico com características muito próximas, alvo de marginalização, uma vez que o seu condicionamento psíquico, em sua maioria, é desconsiderado pela escola e também pela sociedade. A autora Barbosa (2018), aponta que os professores não possuem conhecimento adequado para trabalhar com o estudante autista, atenuando a postura e responsabilização da escola, enquanto proporcionadora deste desenvolvimento.

Nas falas das participantes acima há responsabilização do estudante para com o seu desenvolvimento, suas ações e seu modo de ser. Expondo ainda que é o estudante que se reserva as poucas interações sociais e não o sistema educacional que dificulta as experiências e/ou vivências culturais. Se a criança apresenta dificuldades de se relacionar, a escola não pode se eximir frente a um futuro desenvolvimento [...] Nesse ideário o estudante com TEA fica à mercê do sistema educacional, sendo marginalizado e a escola, por meio dos seus agentes educacionais, isentam-se de realizar ações para o desenvolvimento acadêmico de todos (BARBOSA, 2018, p. 166 – 167).

Contudo, as experiências concebidas por Nise revolucionaram os moldes da psiquiatria brasileira, ao criar um método de trabalho catártico e de possível superação para os doentes esquizofrênicos. Nesse sentido, o afeto catalisador age num conjunto de ações positivas, que vislumbram desde o ambiente de acolhimento, da sensibilidade do atendimento/mediação, até as atividades desenvolvidas pelos clientes.

Além da relação afetiva que se estabelece no processo de criação, o material artístico e as atividades, também desempenham função significativa para a livre expressão. Funcionam como um espaço para o cliente diluir o material inconsciente, no processo de integração da consciência. Esses conteúdos dispostos no inconsciente pessoal, são denominados por Jung como complexo:

É a imagem de uma determinada situação psíquica de forte carga emocional e, além disso, incompatível com as disposições ou atitude habitual da consciência. Esta imagem é dotada de poderosa coerência interior e tem sua totalidade própria e goza de um grau relativamente elevado de autonomia, vale dizer: está sujeita ao controle das disposições da consciência até um certo limite e, por isto, se comporta, na esfera do consciente, como um corpus alienum corpo estranho, animado de vida própria. Com algum esforço de vontade, pode-se, em geral, reprimir o complexo, mas é impossível negar sua existência, e na primeira ocasião favorável ele volta à tona com toda a sua força original (JUNG, 2000, p.20).

De acordo com Brasil (2013), os conteúdos destes complexos carregam um núcleo ao que chama de arquétipo “[...] No núcleo do complexo, existe um arquétipo correspondente, ou seja, em toda experiência pessoal, há uma experiência coletiva na raiz do tema em que o complexo se formou (p.49).”

As determinadas forças autônomas de um complexo precisam de formas que possibilitem a suas representações, isso auxilia para que as cargas afetivas dos complexos sejam reduzidas, favorecendo o ego na reintegração destes conteúdos. Nessa relação, os recursos materializáveis que por exemplo, foram utilizados pela Dra. Nise da Silveira e pela Arteterapia, contribuem como uma forma canalizadora de expressar numa maneira não verbalizável, a carga afetiva contida num complexo, do qual possui história de vida e fortes experiências pessoais. Esse processo contempla o terceiro elemento da tríade entre o cliente, o terapeuta e o material como Brasil (2013) nos ensina:

Nessa perspectiva é preciso entender que qualquer novo elemento que permeie essa relação pode provocar mudanças significativas no processo de espelhamento e formação da consciência, o que colabora com a ideia de que os materiais podem ser considerados como esse terceiro elemento. Um objeto que se relaciona com o terapeuta e com o cliente, não apenas como depositário das imagens, mas como troca significativa, na qual é imposto ao cliente um movimento, uma ação e um olhar para que possa se fazer entender o processo de criação (p.53).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada no ano de 2017, se apresenta na contramão do que diz respeito à formação da consciência, uma vez que pode-se apreender que favorece o entendimento da formação por competência, deixando em segundo plano a formação para a consciência. O desenvolvimento deste documento sugere uma formação para o mercado, no qual cada competência é objetivada para o modo de vida e a formação para o trabalho. De acordo com o documento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 08).

Além disso, a segunda competência, expõe sobre a criatividade e a imaginação como um exercício, e não como uma formação de pensamento. Ao que conhecemos, exercitar relaciona-se a treinar, a repetição, conforme mostra o Dicionário Aurélio o significado do termo “Trabalho escolar cujo fim é adestrar ou treinar aluno em determinada matéria”. Todavia, a educação norteada pelo desenvolvimento do exercício não proporciona ao estudante a formação crítica e uma formação para a consciência.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, 2017, p. 09)

Nesse sentido nos questionamos, se este formato de ensinar visando o desenvolvimento de habilidades e competências, contempla o desenvolvimento de formação da consciência? Pensamos nisso, uma vez que o documento é uma diretriz norteadora para Educação Básica que tem como princípio competências e habilidades, pois, se não forem interpretadas, no sentido do desenvolvimento humano e natureza humana, a formação da consciência, pode, mais uma vez, estar sendo negligenciada.

Além disso, outro elemento que reflete em mudanças significativas e na formação de consciência conforme a autora Brasil (2013) é o corpo e o olhar durante o processo terapêutico. O corpo é o caderno que acolhe as experiências da alma e nos mostra quem somos, e assim como o corpo, o olhar na análise mostra além do verbalizável pelo cliente. Desde a Idade Média, numa perspectiva religiosa cristã, aprendemos a ignorar o corpo que habita em nós ratificando a ideia fragmentada entre corpo e mente. A ideia de corpo e mente foi conceituada por Descartes como dissociada e unificada pelas considerações Raich na sociedade científica ocidental. No pensamento reichiano o sistema psíquico interage com a ordem biofísica, transformando o psíquico e o somático como um sistema paralelo agindo um sobre o outro. Conforme Reich,

Todo impulso psíquico é funcionalmente equivalente a uma excitação somática definida. A ideia de que as funções do mecanismo psíquico funcionam apenas por si mesmas e influenciam o mecanismo somático, que também funciona por si mesmo, não está de acordo com os fatos reais. Um salto do psíquico para o somático é inconcebível, pois a pressuposição de dois campos separados não se aplica aqui [...] (1995, p. 75).

Assim, no pensamento reichiano nascemos humanos, e a natureza não se encarrega de fazer essa dissociação, contudo, entendemos que modelo de sociedade conduz cada vez mais o ego a reprimir nossos instintos primitivos. Por isso, a expressão corporal diz muito sobre nós uma vez que,

O corpo como a dimensão em que se permanece, muitas vezes sombria, acolhe as marcas do tempo, os arranhões que a vida promove e então é o centro, o objeto a ser analisado, não como um ser à parte, mas como o conteúdo, o vaso e o todo (BRASIL, 2013, p.69).

Além disso, o corpo físico é parte do processo de criação. Em doenças como a esquizofrenia por exemplo, em que ocorre a cisão do complexo do ego, o corpo passa a ser desintegrado do indivíduo; é como se ele fosse um indivíduo, e o corpo outro, irreconhecível por ele. Para as autoras Carneiro e Maciel (2012) a importância do corpo neste processo se dá aos movimentos que são realizados. Movimentos que são sustentação da consciência e que possuem formas simbólicas de representação do consciente e do inconsciente, idealizados pela pessoa que cria e pela a pelo espectador.

Identificamos que uma série de fatores compõe a totalidade no processo terapêutico. Aprendemos sobre o corpo, o olhar, a expressão, contudo, o material também compõe essa totalidade, que vai desde sua escolha, até a forma de utilização. Elegar um material artístico porque é mais fácil de utilizar, ou mais bonito, ou melhor, não basta; cada um, dentre as infinitudes de opções, constitui um objetivo comum para a prática da expressão criativa e emoção do lidar. No item abaixo, abordaremos a função terapêutica de alguns desses materiais artísticos.

2.2 A função terapêutica dos materiais no processo de criação

A autora Brasil (2013), descreve cinco tipos de materiais e a sua função no processo terapêutico, dentre eles a colagem, o desenho e a pintura, o pastel seco, a tinta guache e a modelagem. Esses materiais também são encontrados no contexto escolar, o que sinaliza possibilidades de intervenção a partir desta análise teórica. Descrevemos a seguir, cada um desses materiais concomitante com a contribuição do mesmo para a reintegração da psique, uma vez que, tais materiais são mais acessíveis para o cliente se expressar simbolicamente.

Lembramos que nesse processo de trabalhos com fim artístico, o objetivo não é revelar artistas, mas sim respeitar a singularidade de cada indivíduo e criar um espaço positivo para a manifestação do inconsciente. Sem negar o valor de obra de arte, Jung mostra a sua real importância,

Quando falamos da relação entre psicologia e arte, estaremos tratando apenas daquele aspecto da arte que pode ser submetido à pesquisa psicológica sem violar a sua natureza. Seja o que for que a psicologia possa fazer com a arte, terá que se limitar ao processo psíquico da criação artística e nunca atingir a essência profunda da arte em si (JUNG, 1985, p. 99)

Nise faz considerações sobre a comunicação não verbal no processo terapêutico,

A comunicação com o esquizofrênico, nos casos graves, terá um mínimo de possibilidade de êxito se for iniciada no nível verbal de nossas ordinárias relações interpessoais. Isso só ocorrerá quando o processo de cura se achar bastante adiantado. Será preciso partir do nível não verbal. É aí que se insere com maior oportunidade a terapêutica ocupacional, oferecendo atividades que permitam a expressão de vivências não verbalizáveis por aquele que se acha mergulhado na profundidade do inconsciente, isto é no mundo arcaico de pensamentos, emoções e impulsos fora do alcance das elaborações da razão e da palavra (SILVEIRA, 2001, p. 16 e 17).

É compreensível como a prática da arte estabelece uma relação positiva no trabalho analítico, pela facilidade da comunicação do consciente e inconsciente, assim como a Dra. Nise nos ensina que, num processo de cura, é complexo estabelecer a comunicação verbalizável, e o material artístico e as técnicas de pintura são meios que auxiliam a evolução deste processo psíquico.

A colagem – a cola é um material que demanda habilidade, mobilização corporal instigando a ordenação e lembrando o conceito de totalidade na união entre o corpo e a mente. Além disso é um material alternativo a quem não se identifica com técnicas de pintura e modelagem, por exemplo. Tem por finalidade na terapêutica possibilitar o “relaxamento e a sensação de controle. Colabora para a elaboração de conteúdo catártico e favorece a orientação da consciência (BRASIL, 2013, p. 99)”. Sua utilização no processo terapêutico pode ocorrer desde o início, de acordo com a prioridade dos conteúdos a serem explorados.

Determinados complexos ainda podem estar demasiadamente carregados de afetos e indiscriminados. O ato de recortar e colar como atividade terapêutica pode contribuir para que a carga afetiva de um complexo seja projetada na produção artística, tornando viável a discriminação das partes e a assimilação

do todo por meio da consciência de elementos até então desconhecidos do ego (BRASIL, 2013, p.91).

Para Philipine (2018) a colagem além de ser um trabalho de baixo custo é sugestivo pois representa formas simbólicas de estruturação, de organização espacial e de ressignificação do ser. É a arte de juntar o que foi rompido, ou edificar o que ainda não consolidou “A colagem permite o “encontro” entre diversas formas e materiais, formas que foram, muitas vezes, parcialmente destruídas e que servem, agora, a objetivos outros, a reconstrução da imagem (SEIXAS, 2012, p. 86)”.

O desenho e a pintura – O desenho é uma modalidade artística primitiva, uma vez que foi o meio de comunicação dos homens no tempo das cavernas. Pela força ou suavidade do traçado, pelas cores utilizadas ou pelo conteúdo da imagem, é possível conhecer a essência interna de que a produz. Para Diniz (2009),

O verbal não transmite todos os conteúdos internos. Muito antes de o homem escrever, desenhava. A arte sempre foi uma função estruturante da consciência. Ao desenhar os bisões da caverna, por exemplo, o homem já vivia a formação da sua consciência. As mãos que marcam as cavernas pré-históricas já podem ser compreendidas como uma vivência de identidade. A arte, portanto, como a compreendemos tem fundamentação importância na trajetória humana, auxiliando o homem a estruturar o seu “eu”, a lidar com os medos dúvidas e perplexidades diante do desconhecido (DINIZ, 2009, p.21).

O desenho e a pintura compõem de materiais como “lápiz, canetas coloridas, pincéis, tintas guache, pintura a dedo, aquarela, nanquim, tinta xadrez e corantes variados. Os papéis são de espessuras específicas a cada tipo de tinta ou para desenho (BRASIL, 2013, p. 102)”.

Atráves das linhas, o desenho representa um conteúdo com base na história individual do sujeito, traduzido de maneira simbólica e expressiva através da livre energia psíquica, expondo-se a desvelar o lado mais obscuro da psique por meio da função transcendente quando se estabelece a comunicação entre o consciente e o inconsciente (SEIXAS, 2018).

É possível identificar clientes que resistam à técnica de desenho ou pintura, pelo preconceito cultural pré-estabelecido ao trabalho de produção artística. A nossa cultura social nos ensina que a pintura revela grandes artistas, e por isso insinua que o que devemos pintar são obras de arte. Isso vem de encontro ao objetivo da arteterapia que se remete ao conteúdo e à expressão materializada pelo cliente e não o valor estético da obra. Jung (2000) argumenta

sobre essas relações de valores estéticos como afastamento da libido do objeto fundamental na arte: a ação transcendente, assim, expõe:

O perigo da tendência estética consiste na supervalorização do formal ou do valor "artístico" dos produtos da fantasia que afastam a libido do objeto fundamental da função transcendente, desviando-a para os problemas puramente estéticos da formulação artística (JUNG, 2000, p.13).

Cabe ao profissional estabelecer a ponte entre o material e o cliente, respeitando as suas limitações, para conceder a prática quando se sentir pronto e confortável. Além disso, em alguns casos, pode não ocorrer evolução nas imagens apenas com o desenho e a pintura; por isso, é importante e possível fazer variações quando necessário, ao utilizar os materiais.

O pastel seco – O pastel seco é um material pouco conhecido e utilizado. Trata-se de uma pasta semelhante à massa de modelar, mas rabisca com leveza ou brutalidade e fixa no papel apenas com spray. Seu uso pode ser combinado com outras técnicas e seu material é muito próximo da natureza.

[...] o pó do pigmento é misturado com uma pequena quantidade de goma diluída em água, formando a pasta. Depois são enrolados em forma de bastões. Essa massa tem uma grande concentração de puro pigmento, o que torna a cor mais brilhante. Por ser puro, sem mistura de óleos, resinas ou vernizes, evita o surgimento de amarelado, o escurecimento ou as rachaduras da imagem produzida (BRASIL, 2013, p.111).

Esse material tem importante significado pois une “ar e terra, pensamento e ação, logos e corpo em uma imagem de unidade (BRASIL, 2013, p.111)”. A propriedade terapêutica do uso pastel seco, “têm fundamento por se tratar de um material volátil que liga dois elementos da natureza, o ar e a terra, tendo o fogo como propulsor, necessário para que haja a transmutação dos metais (BRASIL, 116)”.

Tintas diversas - A técnica da pintura é bastante utilizada em práticas clínicas e institucionais. Dentre as opções destacamos a tinta guache, tinta a dedo, têmpera, cola colorida, nanquim, xadrez, corante e etc. A relevância da técnica se apoia nas surpresas que ela pode trazer durante a produção de uma imagem. Isso, de acordo com Brasil (2013), foge ao controle da consciência e traz para a terapêutica experiências intensas. Na dimensão das pinturas realizadas pelos esquizofrênicos do Engenho de Dentro, Dra. Nise constata a magnitude da técnica:

Verificamos que a imagem simbólica não é algo estático. Ela é vivam atuante e pode mesmo ter eficácia curativa. Em resumo, admitimos que a pintura possa ser utilizada pelo doente como se fosse um verdadeiro instrumento para reorganizar a ordem interna e ao mesmo tempo para reconstruir a realidade (SILVEIRA, 1966, p. 32).

Toda dissociação causada na vivência humana é simbolizada pela pintura e por ela reestruturada e reorganizada, provindo de dois extremos antagônicos, da “profundeza das trevas à claridade do sol (BRASIL, 2013, p. 137)”. Basta que o terapeuta/mediador do processo, promova suas ações com sensibilidade, carisma, afeto, para assim deixar a imaginação fluir e o inconsciente falar.

Modelagem – As técnicas de modelagem podem ser realizadas com “usar barro, argila escolar, massa de modelar, massa caseira, massa de biscoito, *biscuit*, papel machê, massa fimo, massa para doces, gesso, durepoxi e outras (BRASIL, 2013, p. 137). Para o desenvolvimento das atividades é importante que o cliente sinta-se confortável com o material escolhido. A modelagem que provém de meios naturalizados, como o barro e a argila, podem proporcionar um estado marcante de regressão, por serem de baixa temperatura e serem elementos muito próximos da natureza. Já os materiais mais industrializados como o *biscuit*, a massa de modelar, o durepoxi podem promover mais plasticidade no manuseio e serem menos favoráveis à regressão. Por esse motivo, Brasil (2013) incentiva que a utilização desta técnica não seja realizada em início de processo.

Nesse sentido, a modelagem é uma atividade relevante pela viabilidade de promover os estados internos e mais regressivos do ser. Para Brasil (2013):

Modelar é erguer, é sair de uma única dimensão. Construir algo que sai do papel, que anima, tem vida e se manifesta para além do horizontal. Na modelagem, há a possibilidade de verticalizar, de tornar-se mais humano na relação com a imagem. Criar uma imagem que poderá ter volume, poderá ficar em pé ou sentado. Modelar é algo que será útil ou que participará mais ativamente de um diálogo. Esses moldes são também partes de todo processo terapêutico, que anseia por ser entendido e integrado (p.138).

Por conseguinte, dispomos de inúmeros materiais e técnicas para acrescentar a arte informal no processo terapêutico. É formidável compreender como se estabelece essa relação entre o material e o inconsciente. Além disso, proporcionar um espaço para que a psique possa

emergir no mundo extra psíquico, é dar voz ao inconsciente que por muitas vezes e por muito tempo atormenta o indivíduo.

Conforme Silveira (2015) nos ensina, a arte na psicologia analítica tem o desempenho de equilibrar as funções de orientação consciente, uma vez que, nossa psique possui quatro funções de orientação da consciência, sendo elas: sensação, sentimento, pensamento e intuição; essas funções são exercitadas pela consciência de modo introvertido ou extrovertido e sempre, uma função se destaca das demais, que são canalizadas em outras atividades. Quando a psique está em desequilíbrio, uma das quatro funções podem se perder no inconsciente e assim, a atividade realizada de maneira intencional, pode trazer contribuições positivas para estimular aquela função. Contudo, numa psique rompida pelo ego, com os conteúdos do inconsciente, o trabalho deve-se deter a livre expressão, pois, é necessário reestabelecer as quatro funções desde o princípio. De acordo com a autora:

[...] Essas funções (sensação, pensamento, sentimento e intuição) serão introvertida ou extrovertida segundo o tipo psicológico de cada indivíduo. De ordinário uma só dessas funções, a função principal, é constantemente exercitada [...] O exercício de atividades ocupacionais, escolhidas intencionalmente, viria solicitar o uso de cada uma das quatro funções e especialmente estimularia a função inferior, conforme o tipo psicológico[...] É óbvio que esse critério de indicações ocupacionais seria aplicável apenas a doentes que mantivessem relativamente o ego bem conservado (SILVEIRA, 2015, p. 109)

Entendemos assim que, nos casos de psicose, como não há equilíbrio do ego e a psique é conturbada pelos conteúdos arcaicos, as atividades devem direcionar para atividades não intencionais, com a mínima intervenção profissional e com a máxima disposição de materiais em um ambiente acolhedor. Para que das raízes mais profundas da psique, se estabeleça a consolidação das funções de orientação do consciente. Essas funções que Silveira (2015) nos ensina, apresenta pontos positivos em relação com a escola, visto que é um trabalho que pode ser positivo não só com o autismo, mas também, com outros estudantes, e ao mesmo tempo exige sensibilidade da comunidade escolar, visto que, as intervenções devem ser mínimas e o espaço deve ser adequado a ele.

Acolher o estudante com autismo é proporcionar a ele esse espaço para livre criação, é uma tarefa que objetivará num paralelo entre o trabalho de Nise e o espaço escolar, uma vez, que o autismo é uma estrutura de personalidade psicótica assim como os esquizofrênicos, e que essa estrutura precisa de mecanismos para que possam reunir as partes cindidas da psique, isso significa pensar nas individualidades enquanto forma humanizadora de conceber a educação.

2.3 O Autismo e a Inclusão Escolar segundo a legislação brasileira

Para compreender o atual cenário educacional, das pessoas portadoras de autismo, é necessário demarcar a trajetória histórica das políticas públicas ligadas à educação especial. Para isso, delimitaremos neste item, apresentar as medidas legais que regulamentam os direitos e o acesso da pessoa com deficiência na educação brasileira, desde a década de 90 até os dias atuais. Isso se faz necessário uma vez que, pensar o autismo no processo de educação inclusiva é algo recente no que tange às políticas públicas e fruto de um longo período de discussões.

Esse recorte da década de 90 foi delimitado em função da conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Nesta conferência, os 155 governos que participaram se comprometeram em “assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (SHIROMA, 2011, p.48)”.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a **obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos**. Não se pode, todavia esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos, educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. (...) (UNESCO, 1990, p. 5 e 6. grifo nosso).

Na ideia de Shiroma (2011), através do acordo realizado pelo Brasil com os organismos internacionais, os nove países com maior taxa de analfabetismo, (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), foram incumbidos de realizar ações para atender às exigências propostas e subscritas no acordo, com finalidade de promover a educação para todos e assegurar educação básica para a população mundial, fortalecendo a união entre o país, os estados e os municípios (SHIROMA, 2011).

No Brasil, a educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9394) em seu Artigo 4, item I da sessão III, é compreendida em etapas divididas em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo as crianças e os adolescentes dos 04 aos 17 anos de idade.

Para tal demanda o contexto da educação brasileira, diante de um período de políticas neoliberais (década de 90), ganhou ressignificações pois precisou atender grande parcela da população que antes encontrava-se fora da escola; além disso, foi necessário incluir na normatização, a população marginalizada e as minorias.

No ano de 1994, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação Especial realizada na Espanha, ao qual originou-se a **Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. O objetivo do documento foi de propor e fortalecer, dentro da normativa da Conferência Mundial de Educação para todos, a equiparação e universalização da educação para as pessoas com necessidades especiais.

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (SALAMANCA, 1994).

O documento especificou o olhar para as pessoas com necessidades especiais, encorajando as tomadas de decisões governamentais para viabilizarem demandas de inclusão na escola de ensino regular, considerando-as sujeitos de direito, pertencentes a uma cultura, capaz de se desenvolver e interagir com o outro e com o meio social. Assim, ficou a cargo dos países, incluindo o Brasil, fortalecer os investimentos e não poupar esforços em medidas que vinham a proporcionar a inclusão educacional.

A Declaração de Salamanca foi e é até hoje, um dos primeiros e mais importantes documentos da educação especial, uma vez que representa de forma significativa a garantia dos direitos de inclusão no sistema educacional das pessoas com necessidades especiais.

Os impactos positivos das políticas globais de inclusão para as pessoas com deficiência foi/é, certamente benéfico, pois fortaleceu/fortalece a luta dos movimentos organizados e impôs/impõe obrigações aos estados para que efetivem os direitos das pessoas com deficiência. Ademais, contribuiu para retirar as pessoas com deficiência do “esconderijo e do anonimato” das

famílias, para transformar num problema social, que antes era, praticamente dos indivíduos e suas famílias (CASTANHA, 2016).

Até então, a educação especial, começa a ganhar espaço no meio social; as pessoas que antes eram marginalizadas, puderam fazer parte da escola regular e contudo, as regulamentações não pararam por aí. No ano de 1996, o Brasil ganha a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pós Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente. A publicação anterior referida pela Lei nº 4.024/61 já alude uma consideração sobre a educação dos excepcionais¹⁹ no Artº 88 “a educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961)”.

Contudo, foi na década de 90 que ganharam forças as discussões sobre a educação especial, voltadas ao planejamento e atendimento, a partir de políticas públicas específicas, para aquelas pessoas, respeitando suas singularidades e suas necessidades. Isso se firma em 1996 quando incorporou-se no texto da LDB, o capítulo V, a regulamentação que orienta e normatiza a Educação Especial pelos Artigos 58, 59 e 60.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, **oferecida preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (...)**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. **Art. 60.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. (...) (BRASIL, 1996. Grifo nosso).

¹⁹ Termo utilizado na década de 60 para referir-se aos portadores de necessidades especiais

Diante do exposto, o termo “oferecida preferencialmente” deixa subentendido que a educação especial não, obrigatoriamente, deve ser atendida pelas escolas de ensino regular. Além disso, os incisos I, II e III do Art. 58, regulamentam a contratação de serviços de apoio especializado quando necessário na escola regular, deixando claro que o atendimento pode ser feito em “classes, escolas ou serviços especializados”, dependendo das condições do aluno de frequentar ou não o ensino regular, tendo início do zero aos seis anos, durante a educação infantil.

As posteriores publicações alteraram o documento e, conseqüentemente, provocaram mudanças no que tange à modalidade da educação especial. Hoje, a versão atualizada da lei altera o Art. 58 e § 3º, o Art. 59 e o Parágrafo Único.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (...) § 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (...) **Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (...) **Art. 59.** O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. **Parágrafo Único.** O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2013, 2015, 2018. Grifo nosso).

O que vale ressaltar, é que houve uma ampliação da oferta do sistema educacional para os alunos que possuem Transtorno Global de Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação. Considerando que a edição do DSM V coloca o Transtorno do Espectro Autista em um item dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, distinguindo-o do Transtorno Global do Desenvolvimento apesar de apresentarem sintomas parecidos; o que compete é que:

Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (DSM-V, p. 42).

Sendo assim, se salientarmos sobre a regularização do ensino para as pessoas autistas, a lei encontra-se em desacordo pelo fato da patologia não entrar mais como um item de Transtorno Global do Desenvolvimento e sim ganhar um título específico no DSM-V. Entretanto, o passar do tempo levou o cunho social a pensar nessas pessoas também conforme apresentado a seguir.

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853, destacando a Educação Especial como complementar ao ensino comum. O decreto tem por finalidade assegurar, de maneira integral, os direitos específicos e sociais das pessoas com deficiência. O Art. 3 considera as deficiências como:

I-deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II-deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III-incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

O Art. 25 determina como deve ser a oferta da educação especial:

Art.25.Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999).

O artigo reforça a oferta da educação especial utilizando o termo “educação geral”, além disso, sustenta a necessidade de atender às demandas dos alunos, seja em escola regular ou em escola especializada, se houver necessidade.

Em 2001, o Brasil instituiu por meio da resolução do CNE/CB nº 2 de 11/2011, a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica. O documento apresentado, emprega a Educação Especial na modalidade de Educação Básica, fortalecendo os direitos ao acesso à educação, propondo autonomia institucional capaz de atender às especificidades dos educandos, por meio de apoio físico e pedagógico, tanto nas

classes comuns como nas salas de recursos; além disso, o documento propõe professores especializados e capacitados para atender à demanda.

Vale aqui destacar que nesta publicação, o que antes era chamado de “portadores de necessidades especiais” recebe nova nomenclatura, passando para “necessidades educacionais especiais”, abarcando os seguintes critérios:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: **I** - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: **a)** aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; **b)** aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; **II** – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; **III** - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

A interpretação do Decreto nos leva a pensar que os autistas também devem ter o seu espaço no ambiente da escola regular, uma vez que as considerações vigentes no Decreto não estabelecem nomenclatura para as patologias a serem atendidas, e referem-se aos vastos problemas de aprendizagem que os alunos possam apresentar ao longo da vida escolar. Nota-se que a educação especial ganhou espaço, no que tange à normatização das políticas públicas, dado que se inicia um novo cenário educacional, afim de considerar as especificidades e demandas de cada estudante.

Além disso, o ano de 2001 foi demarcado pela publicação do Plano Nacional de Educação que tem por finalidade estabelecer as metas a serem cumpridas pelos próximos 10 anos, com vistas à promoção de uma escola inclusiva, cumprindo os critérios das exigências dos organismos internacionais. Para fortalecer a transição deste cenário, a Convenção de Guatemala resulta para o Brasil o Decreto número 3.956 que declara todas as formas de eliminação da discriminação contra todas as pessoas portadoras de deficiência, garantindo os direitos e liberdades fundamentais.

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001).

O parecer CNE/CP 09/2001, entra em discussão para definir o que será contemplado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e ressalva que cada curso poderá optar pelo currículo desde que atenda as seguintes categorias estabelecidas, e no que tange à educação especial, afirmou:

[...]a organização curricular dos cursos, deve incluir espaços e tempos adequados que garantam: d) opções a critério da instituição, para a atuação em modalidades ou campos específicos incluindo as respectivas práticas, tais como: crianças e jovens em situação de risco; jovens e adultos; escolas rurais ou classes multiseriadas; **educação especial**; educação indígena (BRASSIL, CNE/CP 009/2001, p.55, grifo nosso)

Sendo assim, a própria instituição de ensino ficou encarregada da forma como vai proceder a organização curricular, desde que, na escolaridade em que o professor é preparado, tenha a inclusão de todas essas temáticas.

Adiante, no ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação estabelece por meio da resolução CNE/CP nº 01/2001 as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, que tem por finalidade atribuir as competências que devem ser atendidas nos cursos de formação de professores, contemplando todos os cursos de licenciatura. O Decreto sanciona autonomia universitária curricular para demandar o regime institucional e com isso, os cursos de pedagogia deveriam seguir os critérios de formar para a docência na educação infantil e no ensino fundamental. O item II disposto no Art. 2 releva:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: (...) II - **o acolhimento e o trato da diversidade** (Brasil, 2002, p.1, grifos nossos).

Fica exposto que a lei regulamenta a formação para trabalhar na educação básica e apresenta um adendo que reflete nas pessoas portadoras de deficiência, visto que os professores devem ser preparados para atender as diversidades. Entretanto, há fragilidade na regulamentação, uma vez que o decreto não atende as atividades docentes específicas para o trabalho na educação especial. Como essa organização ficou a critério dos cursos, conforme o

parecer de 2001, a educação torna-se um formato de curso destinado para a formação dos professores em educação especial.

No ano de 2006, dois acontecimentos marcaram a história das políticas públicas. O primeiro deles refere-se a reunião de Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, convocada pela ONU para “comemorar o dia Internacional dos Direitos Humano (CASTANHA, 2016, p.52)”. Para esta pesquisadora, o Brasil foi parte integrante para a construção do documento assinado em 2007, e promulgado no Brasil através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.Lazzeri (2010) aponta que a convenção tem por finalidade:

Respeito pela dignidade, independência e a autonomia individual, a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades das crianças com deficiência (p. 23).

O segundo acontecimento, deste mesmo ano, alude na publicação a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O documento volta-se para a formação polivalente específica em pedagogia, pois, prioriza a formação em diversas as áreas da educação, (educação infantil, educação especial e gestão escolar). Contudo, não fica explícito sobre a formação em educação especial.

A educação especial é lembrada, em 2007, no contexto de políticas públicas, pela apresentação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dentre seus princípios, assegura o acesso e a permanência do estudante para cursar o ensino superior; além disso, fortalece conteúdos referentes ao currículo da educação básica para pessoas com deficiência. Este documento tem como princípios democráticos, baseado na cultura dos direitos humanos, promover prática da solidariedade e respeito entre os pares:

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, PNE, 2007, p. 26).

Passando para o ano de 2008, o Ministério da Educação elaborou através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), o Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, ao qual assegurou a inclusão dos estudantes com deficiência, considerando “transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL. MEC/SEESP, 2008, p.14)”. Neste contexto de 2008, conforme o DSM-IV em vigência, o autismo constituía um item incorporado em Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ao qual também abarcava a Síndrome de Asperger e Transtorno de Rett.

Além da política contemplar os portadores de autismo, ela orienta os sistemas de ensino garantir que:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL. MEC/SEESP, 2008, p. 14).

Para Castanha (2016) a educação especial, neste período, deixou de ser uma educação independente e passou a ser uma modalidade transversal que atravessa todos os níveis de ensino.

Ainda no ano de 2008, foi publicado o parecer CNE/CEB nº 6.571/2008 que demanda o atendimento educacional especializado, e através do Art. 1º, normatizou a oferta da educação especial na rede pública.

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, p. 2)

A partir desta publicação, os alunos, incluindo os autistas, passaram a ser matriculados nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado definido pelo parecer como:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 2).

Conforme Castanha (2016), para regulamentar o parecer, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, “expediu a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (p.57)”. O autismo foi caracterizado pelo documento como:

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL. MEC/CNE. Resolução n. 4, 2009, p. 1).

Seguindo para o ano de 2011, o Brasil teve a publicação do Decreto o nº 7.611 de 09/2009, que estendeu as responsabilidades do Estado com a Educação Especial propondo normativas para o Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis de ensino.

Art. 1. O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; 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; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, p. 1).

O decreto ainda prevê medidas de formação continuada dos professores, de sala de recursos multifuncionais, de adequação do ambiente para atender as especificidades dos estudantes, de núcleos de acessibilidade, entre outras medidas que venham promover o desenvolvimento integral do estudante, considerando suas potencialidades e singularidades, viabilizando um espaço inclusivo e democrático.

No ano de 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu 20 metas a serem cumpridas até 2020. Ressalva-se deste documento a Meta 1 e a Meta 4 que objetivam universalizar o atendimento escolar e destacamos os fragmentos que refletem na educação especial. Na meta 1, destaca-se a estratégia:

1.9) Fomentar o acesso à creche e a pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil (BRASIL, MEC, p.3).

A meta 4 sugere,

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino (BRASIL, MEC, p.5).

O PNE investiu densamente em objetivos para garantir a universalização da educação e acesso até 2020 e dentre os apontamentos, a educação especial teve visibilidade, tanto no que tange ao acesso do estudante na escola regular, quanto em sua estrutura física, pela implantação de mais salas de recursos multifuncionais e acessibilidade, além disso, o documento fomentou o investimento ao atendimento educacional especializado (AEE) e a formação destes professores para o trabalho de inclusão destes estudantes.

No ano de 2012, a presidência da república finalmente sancionou a Lei Berenice Piana nº 12.764, que garante proteção dos direitos, específicas para pessoas portadoras do autismo no Brasil. A Lei materializou o resultado das lutas e persistências uma vez que garantiu de forma constitucional os direitos dos portadores de autismo. Para efeitos da Lei, é considerado autismo quando:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; **II** - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, LEI Nº 12.764, 2012, grifo nosso).

Além disso, o autista passa a ter direito, quando comprovada a necessidade, de um acompanhante especializado para atendê-lo nas classes regulares de ensino, como disposto a seguir:

Parágrafo único: em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, LEI Nº 12.764, 2012, grifo nosso).

De acordo com Castanha (2016), a lei é resultado de lutas intensas de pais e associação de pais, anos a fio de debates e discussões, partindo principalmente do interesse individual dos pais para então, formar o coletivo. A autora ainda destaca que a primeira menção sobre o autismo no Brasil ocorreu no ano de 1991 quando “foi concedida Declaração de utilidade pública federal para a ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA (CASTANHA, 2016, 57)”. Posterior a isso, em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva faz alusão ao termo, contudo, o documento não incumbiu regulamentação legislativa e permaneceu apenas como política e não como lei.

Para garantir os efeitos da mesma Lei, o Ministério da Educação promulgou a Nota Técnica nº 24 em 21 de março de 2013 e, em 2014 o Decreto nº 8.368 de 27 de dezembro de 2014, que regulamentou a Lei nº 12.764/2012. A Nota traz orientações destinadas aos sistemas de ensino para implementação da Lei nº 12.764/2012. O documento visa direcionar como deve ser realizado o atendimento dos estudantes autistas no ensino regular, assim como a inclusão destas pessoas no mercado trabalho. O decreto regulamenta

Implementação da diretriz referente à inserção das pessoas com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho remete ao princípio da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, cuja finalidade é assegurar o acesso à educação em todos os níveis, etapas e modalidades, promovendo as condições para sua inserção educacional, profissional e social. É fundamental reconhecer o significado da inclusão para que as pessoas com transtorno do espectro autista tenham assegurado seu direito à participação nos ambientes comuns de aprendizagem, construindo as possibilidades de inserção no mundo do trabalho (BRASIL. MEC. NOTA TÉCNICA n.24 de março de 2013).

Além disso, reforça o direito à educação das pessoas com deficiência no ensino regular, a formação dos profissionais para atender estes educandos e define o atendimento educacional especializado.

Para a **garantia do direito à educação básica** e, especificamente, à educação profissional, preconizado no inciso IV, alínea a, do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais: o atendimento educacional especializado complementar e o profissional de apoio. (...) **formação dos profissionais da educação** possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada deve subsidiar os profissionais. (...) Conforme Resolução CNE/CEB nº4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o **Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação (BRASIL. MEC. NOTA TÉCNICA n.24 de março de 2013).

A escola deverá contar como medida, a inserção de um profissional de apoio visando acessibilidade:

O serviço do **profissional de apoio**, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL. MEC. NOTA TÉCNICA n.24 de março de 2013).

Visto isso, quando houver a necessidade, o autista poderá ter acompanhamento de acordo com a estruturação autônoma do Projeto Político Pedagógico da escola, em concordância com as necessidades específicas de cada educando matriculado. O que está previsto são professores qualificados, profissionais de apoio para auxiliá-los em atividades básicas e individuais e, atendimento educacional especializado complementando ou suplementando a formação do estudante.

Seguindo para o ano de 2015, a Presidência da República instituiu, em 06 de julho, o Estatuto da Pessoa com deficiência pela lei nº 13.146, com a finalidade de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL. PLANALTO, Lei nº 13.146/2015)”. O documento finda estabelecer pressupostos a serem atendidos no que tange à inclusão das diferenças em todas as instâncias sociais.

Mendonça (2015) explica a dicotomia entre a educação especial e a educação inclusiva. Para ela, a educação especial é uma modalidade de ensino cuja funcionalidade é destinada para

o atendimento de pessoas com deficiência tanto física, quanto intelectual. Já, a educação inclusiva, refere-se a incluir as pessoas com deficiências no ensino regular comum, considerando todas as suas peculiaridades, com objetivo de aprendizagem. Contudo, apesar das duas modalidades de ensino ter como objetivo comum o atendimento e a escolarização das pessoas com deficiência, para a autora a Educação Inclusiva apresenta mais benefícios para estas pessoas, por ser realizada nos espaços educativos.

Não podemos eleger a Educação Inclusiva sem entender quais são as especificidades de cada deficiência, uma vez que, partimos do pressuposto de inclusão ou exclusão? Incluir significa, trazer o indivíduo na integralidade, considerando as exigências de cada patologia.

Para Mantoan (2006) a inclusão está incorporada no processo em que a escola transformou-se em esgotamento de formalismo traduzido em “modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia (MANTOAN, 2006, p. 12)”. Logo, o processo de inclusão faz parte de um sistema social, político e educacional, com objetivos oriundos de um sistema capitalista de produção.

Mazzota (2011) caracteriza a compreensão do sistema governamental sobre a educação especial e sobre os educandos como “estática”, argumentando que essa visão prejudica “a percepção das necessidades “educacionais” especiais como sendo aquelas pelas quais a educação deve ser responsável (p.222)”. Do mesmo modo, o autor aponta que, na década de 90, a educação especial passou a ser uma modalidade de ensino cujas propostas seguem numa abordagem reducionista, tratando a educação especial como um processo metodológico. Cabe afirmar:

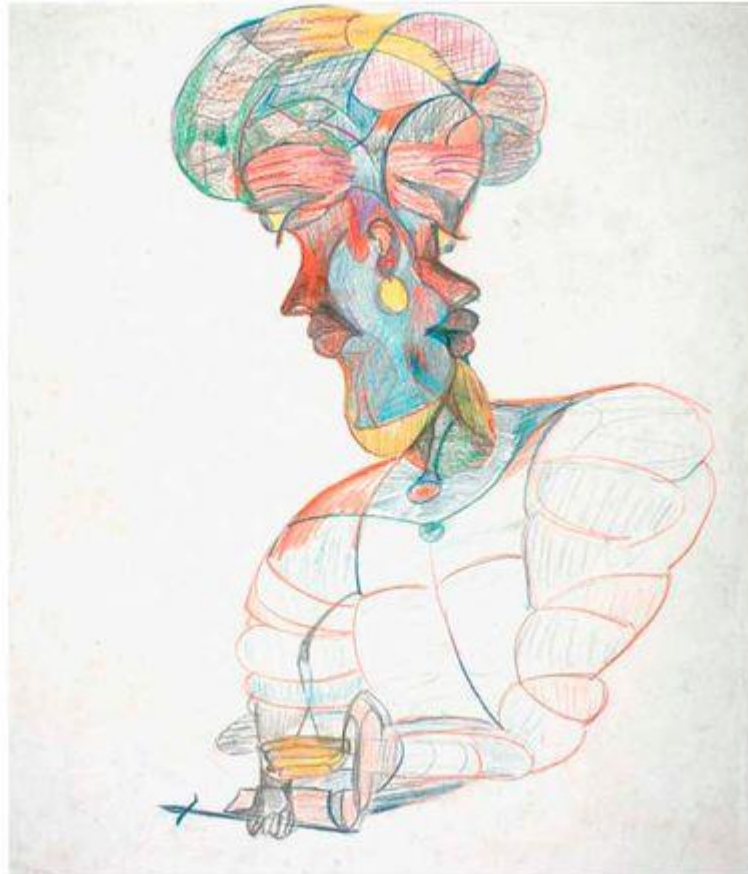
E nesse sentido, cabe lembrar que a Educação Especial não deve ser entendida como simples instância preparadora para o ensino comum, embora se deseje que o maior número possível dos alunos possa dele se beneficiar (MAZZOTA, 2011, p. 223).

Muito embora as políticas de educação especial e educação inclusiva tenham avançado desde a década de 90, ainda perpetuamos em um cenário defasado que necessita revisões. Compreender o processo de educação das pessoas com autismo, em sua integralidade, não é uma tarefa fácil. Entre progressos e regressos precisamos pensar no indivíduo como ser humano, com necessidades ou não, mas integrante da sociedade, independente de suas especificidades

Em virtude das discussões, no próximo capítulo buscaremos aproximações através de um diálogo entre o autismo, a arteterapia e o contexto escolar, afim de verificar em que medida

podemos proporcionar caminhos para pensar/desenvolver práticas pedagógicas considerando o processo de humanização na inclusão escolar dos estudantes com autismo.

Sabe-se muita teoria sobre esquizofrenia. Tem muitos livros escritos sobre esquizofrenia. Mas esse diagnóstico não mostra que a pessoa é esquizofrênica. Esse diagnóstico é dado pelas vistas dos psiquiatras. E o que a pessoa sente na esquizofrenia não é decifrado. Porque não se pode decifrar o espírito (Octavio Ignacio)



CAPÍTULO 3 – CONTRIBUIÇÕES DE NISE DA SILVEIRA PARA PENSAR O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES AUTISTAS

“[...] temos realmente a impressão de que o sonhador que modela segue melhor os interesses do devaneio íntimo do que o sonhador que contempla.”

(Gaston Bachelard)

3.1 Os desdobramentos do Currículo Escolar nas interfaces da Educação Inclusiva

Para enaltecer a discussão, abordaremos, neste tópico, os princípios básicos dos quais constituem a epistemologia do currículo escolar, visto que, trata-se de uma base científica indispensável de ser abordada, quando traçamos como objetivo de nossa pesquisa, a aproximação do trabalho de Nise da Silveira para o *campo educativo* com estudantes autistas. Tal demanda nos leva a destacar, o mais importante documento que, rege o sistema educacional brasileiro, para que assim, dentro dos parâmetros e perspectivas educacionais, possamos conectar, esse ciclo de informações que, podem ou não atender à demanda desta pesquisa.

Desta forma, de acordo com o artigo 21º da LDB, o atendimento escolar está organizado como: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior (BRASIL, 1996)”. Para fins de limitar a pesquisa, justificamos que o foco deste estudo é referido à educação escolar, de estudantes atendidos pela educação infantil, com foco na idade de quatro a cinco anos e onze meses (pré-escola) de idade, cuja obrigatoriedade escolar está disposta no Art. 4 da LDB 9394/96, item I, “mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...] (BRASIL,1996)”. Esse foco de escolha recebe argumentação respaldada, no diagnóstico do autismo, em que as manifestações sintomáticas que costumam aparecer já nos primeiros 24 meses de vida de acordo com o DSM-V

A idade e o padrão de início também devem ser observados para o transtorno do espectro autista. Os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis [...] (DSM-V, p. 55).

Além disso, é presente, no cotidiano dos professores e comunidade escolar, crianças de pré-escola, incluídas em classes regulares de ensino, em escolas de ensino fundamental e educação infantil, desde o ano de 2013, pós regulamentação da lei Berenice Piana²⁰. Por estas razões, o currículo ao qual, aqui nos referimos, deverá, primeiramente, considerar aspectos contextuais e conceituais, para, posteriormente, aproximar a discussão de um currículo voltado, especificamente, para a educação infantil.

O autor Goodson (1995) traz a etimologia da palavra *currículo* como derivado da palavra latina *Scurrere*, que significa um curso a ser seguido ou um conteúdo a ser apresentado para um estudo. De acordo com o autor, a ideia de currículo aparece, ao final do século XVI, quando na sociedade, existiam relações entre conhecimento e controle e entre currículo e disciplina, dado ao fato que, num contexto social, a produção de conhecimento se dá num primeiro momento. Posteriormente, vem a maneira como esse conhecimento é concebido, no contexto educativo particular. Da homogeneidade destes pensamentos, o currículo passou a ser um poderoso documento, para determinar o que devia se processar em sala de aula, além de, oferecer aos estudantes, de uma mesma escola, o acesso a representações de mundos diferentes.

Goodson (1995) afirma que, com a passagem do século XVIII para o início do século XIX, ocorreu a transição do sistema de classe para o sistema de sala de aula, e com o avanço do sistema industrial, foram construídas as instituições educacionais, estruturalmente, distintas. Assim, a família foi substituída, na educação das crianças, pelo sistema de sala de aula onde as crianças e adolescentes podiam ser policiados, pelo novo modelo social-educacional.

O currículo, historicamente, constitui-se como um produto social que, desde sua origem, permeada pelo tripé de *pedagogia*, *currículo* e *avaliação* que estabelece relações entre a educação e a sociedade. A década de 1868, por exemplo, foi marcada pela divisão curricular entre classes hierárquicas, ou seja; o currículo mostrava o que se ensinaria para a burguesia e para os filhos dos operários. Já, no século XX, o momento foi protagonizado por características de um modelo educacional tradicionalista, que reflete, na sociedade, até os dias atuais, como resultado da própria função curricular, destinada a atender as atividades de massa como forma de organização. Característico disso, referimos à matéria escolar, difundida pelos conselhos examinadores das universidades da época (1900), afim de organizar, retoricamente, o ensino através de horários, aulas, matérias e notas, muito semelhante ao que chamamos de categorização. Sobre isso, o autor Goodson (1995) afirma,

²⁰ Lei instaurada através da iniciativa popular da mãe de um autista na busca da inclusão de seu filho, chamada Berenice Piana, consolidada em dezembro de 2012. <https://autismoerealidade.org.br/2020/03/30/berenice-piana-um-marco-nos-direitos-dos-autistas/>.

O caráter normativo do sistema é nítido, e como resultado “dessas necessidades” o currículo “havia se estabelecido num equilíbrio desconfortável, com exigências de especialistas e matérias em amplo processo de ajustes e compensações. Torna-se evidente o quanto, através das matérias, de prova, as juntas examinadoras das universidades influenciaram o currículo (p. 36).

Contudo, na medida em que a sociedade evoluiu, com a transformação do mundo empregatício, houve, também, a transformação de novas disciplinas acadêmicas, cuja finalidade resumia-se em, ensinar conhecimentos para atender grupos específicos, consolidados por interesses exclusivos. É sobre isso que o currículo refletiu as pressões universitárias; no entanto, nem tudo foi ruínas. Na Inglaterra, por exemplo, houve um modelo de currículo flexível, uma vez que o Estado não tinha interesse pela educação da população. Assim, o ensino foi baseado em uma forma curricular que, considerava a experiência concreta do estudante e suas necessidades individuais. No entanto, esse modelo de currículo flexível, logo sofreu influência da Revolução Francesa e foi substituído por educação em classes de trabalho, que trouxe uma rica experiência vivenciada pela população da época (XIX) (GOODSON, 1995).

Com certeza existem diversas teorizações e ramificações de concepções curriculares, inclusive há, também, teorias críticas que, colocam o currículo em pauta. Mas, vale ressaltar que, não nos cabe trazer essas discussões aqui, uma vez que o objetivo deste tópico está em encontrar aproximações entre o currículo escolar e as possibilidades de uma experiência humanizadora, com estudantes autistas.

Destarte, o fato do currículo escolar apresentar-se, historicamente, entre a organização escolar e os interesses sociais, justifica a nossa concordância com Charlot (2012) que a escola é uma instituição política, e que, quando nos propomos a trazer paralelos de conhecimentos para qualificar os processos educativos, devemos sim, considerar as nuances em que tal objetivo está envolvido.

Sacristán (2017), traz importante contribuição ao analisar e refletir, criticamente, acerca do currículo. Para o autor, o currículo escolar é pensado em diversas estruturas que compõe a escola, seja administrativa, organizacional, cultural e pedagógica, uma vez que se consolida a partir da prática para orientá-la. É como se disséssemos que este processo circunda em experienciar, aprender com estas experiências, para então, reelaborar a prática educativa escolar. Sobre isto, o autor adverte que,

[...] Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2017, p.16).

Desta maneira, as instâncias escolares, participam de uma composição de práticas cotidianas que, ao longo do tempo, de forma contínua e processual, ganham ressignificações. Logo, como já defendemos, todo currículo pensado é resultado de um contexto histórico, que se sustenta em uma determinada cultura, marcada por uma ideologia. E neste ponto, Sacristán (2017) evidencia a importância de compreendê-lo em sua totalidade, também como um produto da história. Para isso, o autor sustenta,

O currículo em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2017, p.17).

Giroux (1977) entende o currículo como uma teoria social que, legitima a atitude política transformando-a em pedagógica. Entretanto, para o autor, essa afirmação política que o currículo carrega, nas entrelinhas, torna-se uma instrução oculta contudo, presente em suas dimensões.

O currículo, neste sentido, é visto como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico. Isto é, o currículo representa uma expressão de disputa em torno de que formas de autoridade política, ordens de representação, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro deveriam ser legitimadas, repassadas e debatidas em locais pedagógicos específicos. Neste caso, não se deve condenar a teoria curricular por ser política, mas por ser política de maneira oculta ou inconsciente (p. 169).

Reiteramos, a importância de entender o currículo, como uma construção histórica que permeia a organização escolar até os dias atuais, uma vez que, é o documento que direciona o trabalho escolar, ao estar presente nas relações burocráticas, nos livros didáticos, nas relações pedagógicas, nas atividades escolares e etc.

No Brasil, o currículo educacional, norteador do trabalho das escolas é assegurado pelo Artigo 26 da LDB (9394/95) em que expressa,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Através deste decreto, a União e o Distrito Federal referenciam um documento comum para todos os estados e municípios, de modo a assegurar, a formação básica, a todos os estudantes. Contudo, as questões de conteúdos e as questões culturais de regionalidade, devem ser articuladas por diretrizes específicas, de cada região.

No ano de 2015/2016, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pautada em competências e habilidades e campos de experiências a serem desenvolvidos pelos estudantes, para nortear os currículos das redes de ensino, a qual Estados e Municípios tiveram de se adaptar até, no máximo, o ano de 2020. Desta forma, a Base Nacional Comum Curricular é um tipo de Currículo Nacional, voltado para os conteúdos da escola, conforme aponta Sacristan (2017). Este tipo de currículo, considera, como ponto de partida, as expectativas de aprendizagem, e neste contexto a BNCC, assim como outras políticas educacionais, constituem um projeto de governo neoliberal, cujos princípios básicos estão relacionados aos fatores econômicos e às organizações mundiais. A construção da BNCC foi desenvolvida em três versões, primeiramente em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), a União Nacional dos Divergentes Municipais de Educação (UNDIME) e os professores universitários. Conforme o documento foi se consolidando, a participação de diversos membros foi dissolvida e, cada vez mais, a construção ficou a cargo da União. A versão oficializada foi divulgada e aprovada no ano de 2017.

De acordo com os autores Costa e Molina (2020), a implantação da BNCC se deu por intermédio dos objetivos que foram traçados pela Constituição Federal de 1988. Desta forma

A justificativa para a sua implantação estava prevista desde a consolidação da Constituição Federativa do Brasil no ano de 1988, na qual se prevê que o sistema educacional brasileiro a organize, e de acordo com o artigo 214 do Plano Nacional de Educação. Dessa forma, conforme estava previsto no Plano Nacional de Educação (2014- 2024), em uma de suas metas, seria a produção do documento, que deveria norteador o sistema educacional brasileiro, denominado assim BNCC (COSTA E MOLINA, 2020, p. 479).

E também, conforme traçado como meta pelo Plano Nacional de Educação, os autores asseveram

O Plano Nacional de Educação, que se apresenta sob o formato de metas, na estratégia da Meta 7.1, faz o seguinte registro: fica estabelecida a importância de uma base nacional comum curricular para o sistema educacional brasileiro, com o foco na aprendizagem, tendo como estratégia a melhoria na qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (COSTA E MOLINA, 2020, p. 479).

A consolidação da BNCC no Brasil, como podemos observar, é também resultado de demandas organizacionais da escola e da sociedade, conforme afirmam os autores supracitados. Resultado, principalmente, de um movimento político oculto, cuja intencionalidade objetiva atingir uma formação específica dos estudantes. O documento sinaliza para a “equidade e a igualdade” no âmbito educacional; no entanto, mesmo que ressalte os termos “equidade e qualidade”, a igualdade é desigual ao ofertar, o mesmo ensino para cada estudante, desconsiderando as condições sociais em que cada um está inserido.

De acordo com a abordagem realizada na BNCC, não se leva em consideração os determinantes, ou seja, as condições tanto físicas quanto econômicas, que determinarão o resultado de suas capacidades de aprendizagens intelectuais. Esse princípio de distribuição não equivale, de acordo com o autor supracitado, a uma igualdade justa (tratamento igual) (COSTA E MOLINA, 2020, p. 481).

Além disso, o documento está pautado em categorias de “competências e habilidades” que devem ser atingidas pelos estudantes. Ora, isso demonstra tamanha fragilidade, na dimensão do conhecimento científico e na formação do sujeito crítico. No tocante à Educação Infantil, o documento estabelece como foco o desenvolvimento das crianças, baseado em seis direitos de aprendizagem. A criação desse currículo para a Educação Infantil se deu, no sentido de desmistificar o caráter assistencialista e higienista presentes, desde as primeiras escolas, criadas para a primeira infância. Contudo, Barbosa *et al* (2019) apontam que esses direitos de aprendizagem conferem uma maneira sistemática de organização relacionada com o ambiente escolar.

[...] alguns fundamentos e princípios, tratando objetivamente de “direitos de aprendizagem”, interpretando os direitos, portanto, de modo sistêmico, relacionando-os ao ambiente de escolarização. É mister afirmar que já na

terceira versão havia uma perda enorme na discussão de princípios e de premissas que valorizassem a criança e seus direitos, para sustentar a discussão dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem. Os “direitos” de aprendizagem direcionam o enfoque das políticas educacionais para dentro da escola e o trabalho do professor (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84).

Em suma, a BNCC é uma construção política, que busca, desde a primeira infância, atribuir caráter capitalista, nas mais demasiadas estruturas que a compõe. Contudo, muito embora, o documento seja concebido como norteador da educação, nós, professores, não podemos esquecer da importância da formação humana dos sujeitos e de suas singularidades.

Outro ponto, não destacado pela BNCC é sobre a educação inclusiva. A narrativa do texto explicita que

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p. 19).

No que se refere à inclusão escolar do estudante autista, compreendemos que, este deve estar amparado pelo currículo geral, considerando suas particularidades. O trabalho do acompanhante especializado é, nesse sentido, adaptar as atividades cotidianas escolares, de maneira que, o autista consiga realizá-las, nas mais amplas dimensões, desenvolvendo-o e respeitando suas limitações. Essa temática é vaga na BNCC, configura uma fragilidade no documento, uma vez que, existem leis que amparam a frequência e a permanência dos autistas na escola regular comum, muito embora, na realidade, sejam marginalizados do contexto geral.

Desta maneira, para que possamos adentrar nesse contexto, buscando aproximar o trabalho de Nise da Silveira para o trabalho escolar com autistas atentamos para o conteúdo específico da educação infantil, disposto na BNCC, uma vez que, o trabalho da comunidade escolar deve, de certa forma, seguir suas formulações. Nosso objetivo, em analisar, especificamente, o currículo da educação infantil deve-se ao fato de considerarmos, a fase escolar, em que as crianças melhor expressam a criatividade e encontram mais liberdade e possibilidade de expressão. Outra justificativa para a escolha, dessa área, diz respeito à minha atuação como docente, na educação infantil.

Em anexo, ao item número três, da BNCC intitulado “A etapa da educação infantil” os direitos de aprendizagem estão organizados e discorrem da seguinte maneira:

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	DESCRIÇÃO
CONVIVER	Com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
BRINCAR	Cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
PARTICIPAR	Ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
EXPLORAR	Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
EXPRESSAR	Como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
CONHECER-SE	E construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019). Adaptado.

Organização: Tailize Manarin, 2020.

Sobre o item 3.1 da BNCC/EI, os campos de experiências atendem à seguinte organização e especificação:

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DESCRIÇÃO
O EU, O OUTRO E O NÓS	É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as

	<p>crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.</p>
<p>CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS</p>	<p>Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço 41 EDUCAÇÃO INFANTIL e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).</p>
<p>TRAÇOS, SONS CORES E FORMAS</p>	<p>Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.</p>

<p>ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</p>	<p>Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.</p>
<p>ESPAÇOS, TEMPOS QUANTIDADES RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</p>	<p>As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar</p>

	hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.
--	--

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019). Adaptado.

Organização: Tailize Manarin, 2020.

Os dois quadros acima, apresentam, especificamente, a parte principal que circunda o item da BNCC referente à educação infantil, como primeira etapa da educação básica. É também disposto no conteúdo do texto oficial, os objetivos que devem ser alcançados, em cada campo de experiência; contudo, nos interessa apresentar o contexto que, se relaciona com conteúdo a ser desenvolvido, na escola. Por isso, defendemos as atividades propostas, por Nise da Silveira, no contexto da BNCC, por englobar uma totalidade de campos indicados pelo documento. Também, em razão, de suas atividades, serem desenvolvidas, respeitando a vivência e a experiência dos sujeitos, considerando os espaços, as formas, a criatividade, o tempo e a imaginação. Nestes pontos é que Nise da Silveira descobriu aspectos inconscientes de seus doentes, oferecendo a eles o poder da autocura.

Tendo em vista os aspectos apresentados neste item, discorreremos no próximo título, sobre as relações específicas que o trabalho de Nise da Silveira pode abranger, dentro de cada campo de experiência e direitos de aprendizagem. Nossa intenção é mostrar, de que forma podemos utilizar o trabalho humanizador de Nise da Silveira, como proposta de atividade docente, na inclusão de estudantes com autismo. Ressalvamos que, tais aproximações se dão, prioritariamente, no nível bibliográfico, respeitando a metodologia proposta nesta pesquisa, no entanto, em outras pesquisas ou estudos, podem emergir para o campo prático e suscitar novas ressignificações.

3.2 Possíveis relações entre o trabalho de Nise da Silveira e a educação escolar de estudantes com autismo

Neste item, a finalidade estava em elencar, as possíveis conexões do trabalho de Nise da Silveira e os campos de experiências da BNCC-EI, conforme apresentado no item anterior. Vale ressaltar que o documento curricular “Currículo em movimento”, na modalidade da

Educação Especial, instrui que a inclusão do autista deve acontecer com base no currículo comum, considerando a especificidade de cada educando com necessidades especiais.

Para fazer a ação inclusiva em espaços escolares e desenvolver a proposta curricular de modo coerente a essa perspectiva, é preciso inicialmente afirmar que o estudante com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros, mesmo que de modo diferente, cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (BRASIL, p.19, 2018).

Entretanto, para estabelecer este vínculo, partimos das considerações sobre os aspectos que foram trabalhados na prática do desenho, além das propriedades terapêuticas de cada material, elencadas no segundo capítulo, e de autores que contribuem exponencialmente para o trabalho com desenho infantil.

É importante dizer que, Nise da Silveira encontrou propriedades simbólicas nos desenhos e nas esculturas dos esquizofrênicos, buscando as significâncias na mitologia, conforme sugerido em cartas por Jung. Essas propriedades trouxeram a história de vida dos pacientes.

O pensamento Junguiano mostra que a simbologia é a maneira mais plausível de representação para atender “algo” ou alguma coisa, e que nenhuma outra forma de expressão poderá abranger os aspectos representados na simbologia. Conforme o autor expõe,

Todo produto psíquico, embora no momento possa constituir a melhor expressão possível de uma ordem de coisas ignorada ou só relativamente conhecida, poderá ser concebido como símbolo na medida em que admitamos que a expressão pretende designar o que apenas se apresenta ou não se conhece ainda de modo claro (JUNG, 1976, p.544).

Desta forma, os símbolos demonstram os conteúdos arcaicos e primitivos, em diferentes culturas. Tal designação está presente na psique individual através do inconsciente coletivo. Lá são depositados esses conteúdos que foram construídos ao longo da história. Esses conteúdos, Jung separou por temáticas e as que mais apareciam na simbologia de suas experiências clínicas conceitou como arquétipos, discutido no capítulo um.

[...] no funcionamento do “inconsciente coletivo”, a interpretação aceitável é a que o explica não como o aparecimento de símbolos ou “ideias primordiais” idênticas em vastos grupos humanos, com significações fixas e universais, mas como tendências subjacentes em todas as culturas humanas, no sentido de uma evolução que se verifica segundo o conteúdo específico dos símbolos

de um determinado período histórico desses grupos; tais símbolos terão significados semelhantes aos que se registram noutras culturas, embora se revistam de formas bastante distintas (JUNG, 1976, p. 12).

Desta forma, Nise, após analisar as imagens em séries, constatou que eram as expressões e manifestos da alma reprimida pelo ego no inconsciente e manifestada como forma linguagem na arte. No entanto, para realizar essas discussões, não vamos nos ater à dimensão das propriedades mitológicas, que os estudos de Nise tomam, mas sim, às questões didáticas que levam em consideração a cultura, a criatividade, a humanização, a experiência e a possibilidade da fala do inconsciente, na tentativa de mostrar uma maneira alternativa, transformadora, capaz de proporcionar, inclusão escolar, aos estudantes com TEA.

3.2.1 Do “O eu, o outro e o nós” aos aspectos primordiais do trabalho de Nise da Silveira

Esse campo de experiência proposto pela BNCC, busca enfatizar as relações e as experiências sociais e culturais para a construção da identidade da criança; pautada no fundamento de que é na escola que elas estabelecem, o primeiro contato com outros grupos depois da família.

Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2020, p.40).

Considerando a dificuldade de interação social e dificuldade na fala (ecolalia), sintomas mais comuns no autismo, o respaldo da discussão está em trazer de Nise as questões do afeto, enquanto potencialmente importante para o desenvolvimento. Para o autismo, possibilitar estes estudantes a vivenciar tais experiências com a escola e os grupos.

Nise da Silveira comprovou em seus escritos, através da prática clínica, o desenvolvimento positivo dos doentes crônicos, quando eram amparados pelo que denominou de “afeto catalisador”. Para definir ela estabelece uma analogia com a química:

Costumo dizer que o monitor, num atelier ou oficina, funciona como uma espécie de catalisador. A química fala-nos de substâncias cuja presença acelera a velocidade das reações: enzimas, platina coloidal, paládium. Admite-se mesmo que reatores e catalisadores formem um complexo crítico ou um quase – composto. Em oposição ao agente catalisador está o agente inibidor, que impede a reação, por exemplo, a acetanilide. Entre o pessoal que tem contato com o doente: médicos, enfermeiros monitores de terapêutica ocupacional, há também os catalisadores e os inibidores. Sem dúvida o mesmo indivíduo poderá funcionar como catalisador para uma pessoa e inibidor para outra (SILVEIRA, 2015, p.76).

Num ambiente sombrio, com práticas de tratamentos agressivos e com pouco investimento social, Nise viu nas pessoas que lá trabalhavam, o principal agente do afeto catalisador: “a sensibilidade humana”. Esse afeto não diz respeito somente às atitudes subjetivas do sujeito mas, também, à forma de recebê-lo, num ambiente esteticamente preparado, não enquanto materialidade mas em relação à harmonia, à organização, às cores. Essa é uma condição importante, quando estamos construindo relações com os estudantes inclusos, com autismo, uma vez que, um ambiente constituinte de organização, cores, espaços significa um ambiente receptivo, um ambiente didático e acolhedor.

Além disso, Nise incluiu junto a vários doentes do hospital, um monitor para acompanhá-los, permitindo a interferência somente quando lhes fossem solicitados. O resultado foi que o monitor, estabelecia a ponte afetiva do esquizofrênico com o mundo externo, e em diversos casos, quando necessário a troca dos monitores, os esquizofrênicos sofriam declínios visíveis, na prática clínica. Diante disso, defendemos que este relacionamento seja considerado, na inclusão escolar do estudante autista; pois, os profissionais da escola devem criar vínculo com o estudante para que ele se sinta confortável, em estar num ambiente totalmente estranho, considerando o grau e a modalidade da sua patologia. Schultz (2019) ensina,

Em outras palavras, no trabalho com autistas, não é de todo saber que se trata, mas sim, que o professor ocupe uma posição de aprendiz, pois já apontamos, o trabalho do Outro, no autismo, é deixar-se conduzir pelo autista, acolhendo suas construções, estando presente, sem estar demasiadamente presente, ou ainda, estando presente e um pouco ausente. Talvez isso seja o principal desafio do acompanhante, uma vez que, o exercício de tal ofício faz apelo permanente à sua subjetividade (p.104).

Assim, a rotina e o acolhimento são aspectos que podem ser explorados dentro deste campo de experiência do currículo, considerando, justamente, a construção do afeto do autista com os pares, com os professores, com o acompanhante especializado, com a equipe

pedagógica e a instituição, na forma de “afeto catalisador”, assim definido por Nise. São exemplos da constituição do afeto, o conhecimento e o comprometimento dos professores ao atender as crianças com autismo. Na compreensão de suas especificidades, o professor terá o entendimento dos comportamentos ativos de cada um e assim possibilitará uma prática integral destas crianças e nessa prática, ponderada pelo respeito pode consolidar a construção das relações afetuosas. Desestacamos ainda, que para tal, é necessário ter conhecimento profissional, por parte da instituição que recebe o autista; entretanto, Nise defendia que nem todas as técnicas têm mais poder que a sensibilidade humana.

Os resultados excederam as melhores expectativas apesar do grau de instrução desigual dos funcionários que haviam sido designados para servir na nova seção. Os conhecimentos técnicos não constituem tudo em qualquer profissão. A pessoa humana de cada um, a sensibilidade, a intuição, são qualidades preciosas [...] (SILVEIRA, 2015, p. 74).

Para Jung, o afeto é demasiadamente primordial para atingir a função transcendental, na referência abaixo, ele explica como o afeto pode suprir esse apoio psicológico entre a psiqui consciente e inconsciente.

O procedimento em questão é uma forma de enriquecimento e ilustração do afeto e é por isso que o afeto se aproxima, com seus conteúdos, da consciência, tornando-se, ao mesmo tempo, mais perceptível e, conseqüentemente, também mais inteligível. Basta esta atividade para exercer uma influência benéfica e vitalizadora. De qualquer modo, ela ocasiona uma situação, porque o afeto, anteriormente não relacionado, converte-se em uma idéia mais ou menos clara e articulada, graças precisamente ao apoio e à cooperação da consciência. Isto representa um começo da função transcendente, vale dizer da colaboração de fatores inconscientes e conscientes (JUNG, 2000, p.13)

Enfatizamos assim, nesta sessão, que para uma educação inclusiva de estudantes com autismo, pautada no referencial curricular nacional (BNCC-EI), com base no campo de experiência “O eu, o outro e o nós” e no trabalho de Nise, sugerimos o desenvolvimento de uma prática cotidiana transformadora, que considere a organização, a responsabilidade, o respeito, a rotina, e que de fato seja sensível e acolhedora, principalmente, em considerar o autista, enquanto sujeito humano dotado de potencialidades. Assim, ele poderá vivenciar o contato mundo externo e construir uma relação, repleta de possibilidades, no espaço escolar.

3.2.2 Do “Corpo, gestos e movimentos” aos aspectos primordiais no trabalho de Nise da Silveira

Este item da BNCC-EI, está pautado na expressão do corpo, como forma de linguagem e emancipação, bem como na vivência dos espaços e das sensações, de modo lúdico. O documento reza,

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017, p.41).

Entendemos que, as atividades que envolvem o corpo e suas ações, são importantes para o desenvolvimento integral, de todas as crianças, e está muito presente no cotidiano da educação infantil. Dado isso, como movimento intrínseco ao trabalho de Nise, chamamos a atenção para dois dados importantes que, ganharam significado no hospital e moldam-se também, às atividades escolares, com estudantes autistas. Vale lembrar, que o item discutido, anteriormente, serve como base e ponto de partida para estabelecer o vínculo com a criança autista, na realização e no desenvolvimento de todos os campos que discutiremos aqui.

O primeiro item refere-se ao que fica expresso no filme “Nise, o coração da loucura”, sobre o livre espaço para atividades relacionadas com bola. Para tal, Nise criou, com o material disponível no hospital, exemplos de bolas com tecidos (meias), para inicialmente, provocar o interesse nos esquizofrênicos e estabelecer alguma forma de contato. Em alguns casos, a interação com a bola foi dificultosa, pois não era uma atividade “comum” no hospital. Em outros casos, a empatia lançou mão do contato com o mundo externo através de uma brincadeira interativa e divertida. Já, nos doentes mais crônicos, o contato com a bola precisou de tempo sólido para ser construído. E com o passar do tempo, a prática tornou-se comum e bem aceita no hospital. O segundo item que Nise deixa, nas entrelinhas de suas obras, é sobre o aspecto expressivo na realização das atividades de pintura e modelagem. A carga emocional que o corpo carrega no desenvolvimento das atividades.

Mas eu não examinava as pinturas dos doentes que frequentavam nosso atelier sentada no meu gabinete. Eu os via pintar. Via suas faces crispadas, via o ímpeto que movia suas mão. A impressão que eu tinha era estarem eles

vivenciando “estados do ser inumeráveis e cada vez mais perigosos” [...] (SILVEIRA, 2015, p. 19).

Isso mostra que através da sensibilidade, e pelas limitações da fala, podemos considerar a observação das expressões, realizadas pelas crianças autistas, nas atividades desenvolvidas na escola. É como se disséssemos que o corpo, além de agir, tem uma mensagem subjetiva para nos comunicar.

Essas aproximações com Nise através do corpo e do espaço, assumem papel importante no próprio desenvolvimento da criança autista, em relação à percepção do seu corpo e do seu esquema corporal junto à socialização. Como qualquer outra criança, o autista precisa desse espaço, para desenvolver suas possibilidades, a partir dos esquemas psicomotores. Isso se faz presente no cotidiano escolar, para além do autismo. No entanto, dentro do espectro, essas atividades devem ser proporcionadas, relativamente, como Nise as fazia: despertando a curiosidade e respeitando as limitações de cada indivíduo, considerando que cada criança se desenvolve de maneira distinta.

Para as autoras Almeida e Passini (2010), a criança constrói o domínio do corpo e do espaço, em relação ao mundo, do nascimento até a adolescência através da exploração dos diversos ambientes. Essas conquistas vão se formalizando aos poucos, um passo de cada vez e dependem muito, dos estímulos que lhe são fornecidos. Em suas palavras:

A consciência do próprio corpo, de seus movimentos e postura desenvolve-se lentamente na criança. Ela se constrói paulatinamente a partir do nascimento até atingir a adolescência quando ocorre a elaboração completa do esquema corporal [...] à medida que a criança se desenvolve e especializa sua ação sobre o meio, obtém maior domínio sobre o espaço próximo e alcança espaços cada vez maiores. [...] Deve-se proporcionar-lhe um ambiente seguro e estimulador, sem objetos que ofereçam perigo à sua livre exploração, com possibilidade deles agir e descobrir novos elementos em seu ambiente [...] (ALMEIDA; PASSINI, 2010, p. 29 e 29).

Para a criança autista, essa exploração e esse desenvolvimento também, devem e podem fazer parte de sua rotina escolar, junto com as demais crianças. O autor Praxedes (2018) apresenta uma série de estudos com crianças e jovens autistas pautados em intervenções psicomotoras usando o lúdico, o tempo e o espaço, que trouxeram resultados significativos no desenvolvimento das atividades e no desenvolvimento do corpo referente ao equilíbrio, à lateralidade, à organização espacial, à coordenação motora e à sociabilidade.

Foi possível identificar que as intervenções promovidas pelos estudos identificados na revisão apresentaram contribuições não somente aos aspectos motores, mas também no estado emocional e comportamental (TOMÉ, 2007) de crianças e jovens com TEA. Estas informações podem ser evidenciadas na metaanálise realizada por Sowa e Meulenbroek (2012), na qual os autores sugerem que as intervenções realizadas com indivíduos com TEA por meio de atividades físicas levaram a uma melhoria de 37% nas características específicas que autistas possuem, especificamente, melhorias em dificuldades comportamentais e acadêmicas (PRAXEDES, 2018, p. 195)

Desta forma, o professor pode propor, como por exemplo, atividades de psicomotricidade no pátio da escola, como correr, pular, abaixar, subir/descer; atividades culinárias utilizando a cozinha da escola; atividades teatrais de fantoches na biblioteca; atividades manuais fora da sala de aula.

Desta forma, entendemos que a relação que promove aproximação entre o trabalho de Nise e o segundo campo de experiência da BNCC-EI “corpo, gestos e movimentos”, é referente à posição de exploração do espaço, para o contato com o mundo exterior e a expressão que o corpo toma, na dimensão das atividades cotidianas, que podem ser percebidas com a sensibilidade e com o relacionamento da criança autista e seus pares. Além disso, este vínculo possui conexão, na educação infantil, para além destas dimensões, uma vez que tais desenvolvimentos são considerados conteúdos primordiais no trabalho e no desenvolvimento da primeira infância.

3.2.3 Do “Traços, sons, cores e formas” aos aspectos primordiais no trabalho de Nise da Silveira

Este campo de experiência disposto pela BNCC-EI, busca objetivar a utilização de materiais didáticos, como recurso na produção de experiências e vivências significativas no cotidiano escolar, conforme consta no trecho do documento abaixo:

[...]vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...]Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2018, p. 41).

O material didático, na educação infantil, contribui no fazer da rotina escolar, de maneira lúdica, considerando que o aprendizado, nesta faixa de idade, acontece também, a partir da experiência. Assim sendo, as aproximações deste campo de experiência podem ser embasadas pela própria prática de exploração das dimensões criativas que, Nise desenvolveu, com os esquizofrênicos, no hospital. Na prática específica de arte e de modelagem, os materiais que Nise utilizava, eram materiais que hoje, são disponibilizados na escola como, massa de modelar, tinta guache, folhas em tamanhos diversos, pincéis e etc. Na sessão de terapêutica, ela criou um espaço, em que todos esses materiais, ficavam disponíveis, para utilização, conforme o esquizofrênico concebia a confiabilidade e o afeto suficientes, para desenvolver as suas expressões (MELLO, 2015).

Neste campo da BNCC-IF, enfatizamos a parte que salienta que “Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (BRASIL, 2018, p. 41)”. Essa consideração delimitada pela BNCC vem ao encontro do que Nise priorizava nas atividades com o esquizofrênicos: o valor estético e o senso crítico. Para ela, o valor das produções se traduzia pelo manifesto, não verbal da linguagem do esquizofrênico, que também, é restrita no autismo e pela possibilidade de fornecer, um campo material, de expressão do inconsciente.

Assim sendo, para a criança autista da faixa etária de 4 a 6 anos, o desenho, a pintura e a modelagem transformam-se também, num movimento de comunicação com os professores e com a escola. Hanauer (2013) expõe que o desenho é utilizado como uma forma de linguagem universal, desde o homem primitivo e que, ainda hoje, é uma atividade muito significativa para a criança, considerando ser um meio comunicativo de representação do mudo simbólico e imaginário.

Quando a criança desenha, ela representa situações e personagens do mundo adulto, manifestando-se simbolicamente. No desenho é possível perceber indicativos gráficos do mundo real que é construído e apropriado pela observação e imitação do cotidiano e, também, do imaginário, construído a partir da absorção da realidade. Sendo assim, o desenho pode representar situações e realidades diversas para tudo o que é visto, lembrado, imaginado ou, ainda, surgir de um movimento livre da mão sobre a superfície (HANAUER, 2013, p. 77).

Neste sentido, Cognet (2014) fala sobre o conceito do “desenho livre” e sua importância na expressividade da criança, quando produzido de forma natural e independente de estereótipos e limitações. Ressalta, ainda que, nem mesmo na grafia escrita é possível obter a dimensão da liberdade de expressão e da representatividade que o desenho pode promover.

[...] isto é, uma produção sem instrução inicial, a qual a criança parece levar em frente o que bem entender. Essa expressão gráfica sem pedido formal é compreendida, em um tipo de abuso de linguagem, como liberta das amarras, livres de estereótipos ou então ainda não predeterminada, não escrava. Como se a liberdade criativa sempre pudesse advir quando o suporte para expressão consiste no desenho [...] Em uma acepção escrita, a criança encontra-se raramente nas condições que lhe permitem aquela imensa liberdade de expressão de si, que ultrapassa amplamente as escolhas formais do suporte, das ferramentas e mesmo do tema da representação (COGNET, 2014, p. 27).

Esse modo de produzir, livremente, foi a principal simbologia no trabalho de Nise. Assim, Nise conseguiu entender a deterioração do inconsciente dos esquizofrênicos. E isso não significou só para o entendimento da história de vida deles, mas também para a exposição das ruínas que atormentavam as suas vidas. É como se pudéssemos dizer que no desenho, eles encontraram também, a expressividade, uma forma de organizar, passo a passo, o seu pensamento subjetivo, o que instaura, um processo dinâmico, entre seus altos e baixos, que com o passar do tempo, permitiu que reconstruíssem suas histórias de vidas. De acordo com Nise,

[...] a objetivação de imagens simbólicas no desenho ou na pintura poderá promover transferências de energia de um nível para outro nível psíquico. A imagem não é algo elástico. Ela é viva, atuante e possui mesmo eficácia curativa. As notáveis melhoras clínicas de Octávio comprovam essa afirmação (SILVEIRA, 2015, p. 135).

Além destas ponderações, Jung discorre sobre a dinâmica psíquica na ação de criação como forma de representação subliminar da realidade, para isso ele afirma,

A atividade própria da psique, que não pode explicar-se por uma reação reflexa à excitação dos íntidos (estímulo sensorial) nem considerando-a o órgão executivo de idéias eternas, é, como todos os processos vitais, um contínuo ato criador. A psique cria diariamente a realidade. Só encontro uma expressão para designar essa atividade: a fantasia. A fantasia tanto é sentir como pensar, tanto é intuitiva como perceptiva. Não há função psíquica que não se encontre nela, em associação indifrenciável com as demais funções psíquicas. Tão depressa se apresenta com caráter primordial como sob o aspecto de produto final e temerário da concentração de todas as capacidades (JUNG, 1976, p.80)

Nesta linha de pensamento, além do desenho, a expressão plástica, igualmente, ganha sentido, neste campo de experiência da BNCC e no trabalho com crianças autistas. Podemos considerar que, no espectro autista, a materialidade serve como elemento importante para o desenvolvimento, conforme a sua condição de pensamento e da realidade que cerne no subjetivo do autista. Essa materialidade que nos referimos, diz respeito ao material concreto, no caso de, massa de modelar, argila, areia, terra. De acordo com Brasil (2013) e em consonância com o que já apresentamos no capítulo anterior, o contato com a modelagem é a construção de outra dimensão; é edificar algo que sai papel, que cria formas e dimensões. Além disso, Oliveira (2007) concorda que a expressão plástica, estabelece uma forma de linguagem sensível e expressiva que muitas vezes não é comunicada na oralidade.

O aspecto produtivo, aquele que se refere ao agir plástico e ao fazer expressivo, traduz-se num meio de comunicação que se serve da manipulação de um conjunto de técnicas, materiais e suportes capazes de concretizar trabalhos plásticos [...] Consiste, ainda, em cultivar a sensibilidade visual e criadora através da participação no desenvolvimento do processo artístico e promove, na criança, a capacidade de representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se podem traduzir noutra forma de linguagem, como a verbal ou a escrita (OLIVEIRA, 2007, p. 68)

Os argumentos que norteiam esta discussão têm nos mostrado como a arte é um elemento valioso e transformador como aporte didático e pedagógico, na escola. Nessa ocasião, as atividades do cotidiano escolar podem estar relacionadas com a produção artística de forma livre (desenho com tinta guache, giz de cera, lápis de cor, esculturas com argila, pintura com guache em murais, massinha de modelar, recorte e colagem, utilizando os materiais que são disponibilizados na escola. Além do mais, Freitas e Bogoni (2014) mostram no seu ensaio, a forma com que a arte se torna aliada aos portadores de autismo, como forma de expressão da criatividade mas, também, de aprendizagem, na inclusão escolar.

Arte é uma das formas mais apropriadas de trabalhar com o aluno autista. A arte propõe uma atividade com matérias concretas o que vai ao encontro da característica do autista, trabalhar exatamente com a matéria, sem a abstração. O contato com a tinta, com o gesso, com a argamassa, com o pincel, entre outros materiais, faz com que este contato passe a ser mais próximo da criança autista. E, por outro lado, a arte propõe uma valorização na expressão do indivíduo, nos seus mais profundos sentimentos, pode propiciar alívio de tensões e pode estimular a capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar, provar, pois a arte propicia vivências sensoriais, oportunizando estímulos cerebrais (BOGONI; FREITAS, 2014, p. 20 e 21)

Em síntese, sustentamos que o campo artístico que disponibiliza a exploração e o desenvolvimento livre do pensamento e da criatividade, da maneira com que Nise concebeu, no hospital, com os esquizofrênicos, tem estreita relação com o terceiro campo de experiência proposto pela BNCC-EI. Além disso, as possíveis formas do fazer acontecer neste campo, pode privilegiar as crianças com autismo, contemplando diversos estímulos potenciais para sua inserção, na educação inclusiva, como também, para o seu desenvolvimento.

3.2.4 Da “escuta, fala, pensamento e imaginação” aos aspectos primordiais no trabalho de Nise da Silveira

Esse campo de experiência da BNCC-EI, tem por objetivo a utilização de recursos para estimular a audição e a oralidade, estabelecendo o vínculo para linguagem escrita no processo de alfabetização. Desta maneira, a proposta requer que o professor, organize seu planejamento incluindo: histórias, cantigas, gêneros textuais, para que, aos poucos, a criança vá se adaptando e conhecendo o processo social da escrita.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, [...]As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo [...]Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p.42)

Nesse campo de aprendizagem ficam limitadas as possíveis aproximações com o trabalho desenvolvido por Nise, uma vez que os esquizofrênicos possuíam acentuada dificuldade na fala e na atenção. Como já destacamos anteriormente, Nise priorizou, em seu trabalho, a livre expressão, como forma de emergir um inconsciente deteriorado pelo ego. Através de suas experiências, mostrou que quanto maior a liberdade subjetiva do doente para a criação, maiores eram os resultados na vida pessoal de cada um.

Contudo, identificamos que, a partir das características patológicas do autismo, podemos relacionar, este campo, com a inclusão escolar da criança autista, considerando que

essa inclusão acontece, em escola regular de ensino fundamental ou em creches de educação infantil; nas salas de aula com diversas outras crianças. Desta forma, a inclusão não pode ocorrer tão somente pelo autista, mas sim por toda a escola e, principalmente, pela turma que o receberá.

Pensando nessa inserção e nas suas especificidades, a professora pode trabalhar concomitante com o (a) profissional de apoio especializado (se houver), idealizando combinados de consciência sonora com a turma, uma vez que, a criança autista pode apresentar dificuldades na socialização, na comunicação e nos comportamentos aversivos a determinados tipos de som. Cabe neste sentido, fortalecer estratégias com a classe, para que as demais crianças se adaptem à criança autista e a inclusão ocorra de maneira simultânea.

Além de trabalhar com combinados sonoros, o professor pode apresentar histórias infantis, sons diversificados através da música e do canto, filmes; e a partir disso, com sensibilidade, identificar qual instrumento didático é o mais simpatizado pela criança. Essa é uma possibilidade, para ampliar o repertório de instrumentos didáticos, ao trabalhar com essas crianças e construir com ela, laços afetivos.

Esses dois posicionamentos que adotamos como sugestões para abranger o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” na inclusão das crianças com autismo, se relacionam com outros campos, quando falamos de afetividade, de liberdade, de sensibilidade e de respeito. Consideramos tais condições como a base primordial para o fazer da comunidade escolar e para a otimização da adaptação da criança autista, neste espaço. Por isso, lembramos que, muito embora, não faça relação direta com o trabalho de Nise, são princípios, adotados por ela, no convívio cotidiano com os esquizofrênicos.

3.2.5 Dos “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” aos aspectos primordiais no trabalho de Nise da Silveira

Este campo de experiência, da BNCC-EI, tem por objetivo incluir no cotidiano das atividades escolares com as crianças pequenas, a manipulação de objetos, a exploração do espaço, a transformação dos elementos da natureza através de oportunidades que despertem nelas a curiosidade. Assim, conforme o trecho da BNCC sustenta que

[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu

entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p.43)

Podemos conectar, este campo de experiência ao trabalho de Nise, no que tange aos aspectos de exploração do espaço institucional; ou seja, espaços físicos (internos e externos) da escola. Neste sentido, o professor pode promover atividades que permitam à criança autista utilizar e conhecer estes ambientes. Foi também, nesta intenção, que Nise desenvolveu as oficinas de atividades, na sessão da terapêutica ocupacional. Desta forma, os esquizofrênicos puderam entrar em contato com uma diversidade de materiais e espaços, como as atividades de bola até os ateliês de pintura, modelagem e costura.

Dentro desta perspectiva, conforme já discutimos anteriormente, inclui-se a relação de organização desses espaços institucionais. Mantê-los organizados, coloridos e adaptados para a criança, favorece o envolvimento, da criança autista, no ambiente escolar. Giacomini e Rodrigues (2014) explicam sobre a compreensão do espaço e do tempo no autismo,

O espaço em relação ao tempo presta-se mais à tradução em imagens (fotografias, desenhos, modelos, etc.), favorecendo uma estimulação icônica e verbal, auxiliando os que, como os autistas, preferem formas de pensamento visual. Ao contrário, o tempo é mais difícil de ser representado e de ser compreendido, por suas características de abstração e fugacidade que, com frequência, conduzem o sujeito autista a perder-se no tempo [...] (p.696).

Então, se o autista apresenta um pensamento visual, é fundamental conhecer e organizar o ambiente educativo. Isso acontece, em relação a sua dificuldade de abstração de pensamento. Assim, a materialidade objetiva vai circundar, a inserção da criança, na escola regular. Por isso, enfatizamos, a importância em estabelecer a relação entre o espaço institucional e a inclusão da criança autista, de maneira prazerosa. De igual forma, Nise da Silveira, transformou um ambiente (hospital psiquiátrico) deteriorado, num lugar agradável e de acolhimento aos esquizofrênicos. Neste espaço, produziam e nutriam-se de liberdade criativa, o que atribuiu considerável expressão, ao trabalho de Nise.

Outra dimensão que cabe tecer, neste campo de experiência, e que está, intimamente, ligada ao trabalho de Nise, é a manipulação de objetos que, se tornam aliados ao trabalho, com crianças autistas. Isso, em função do pensamento visual e condição de expressão da criatividade.

Tal manipulação pode estar relacionada, tanto ao próprio ato de “tocar/pegar”, quanto ao manuseio de matérias dimensionais (massinha de modelar, argila, pastel seco, tinta guache, areia, terra). O trabalho com esses materiais transformam os pensamentos subjetivos. Como exemplo, a autora Seixas (2012) fala sobre o barro,

Com o barro, o indivíduo tem a possibilidade de modificar uma imagem concluída em uma sessão anterior, transformando o seu conteúdo e, conseqüentemente, o significado. Isso talvez leva a perceber uma dinâmica inteiramente nova que o sinalize quanto a sua capacidade de transcender conteúdos e atitudes cristalizados. As formas se alteram em função do movimento próprio da vida, do olhar para dentro, para si mesmo, facilitando a compreensão de mudança (p.97)

O manuseio e a exploração do espaço, ressaltam importantes considerações acerca do trabalho na educação infantil, uma vez que contempla, igualmente, as habilidades de coordenação motora ampla e fina. Estas habilidades são trabalhadas, na pedagogia, como psicomotricidade infantil, consideradas uma etapa do desenvolvimento da criança, que deve ser explorada em seus diversos segmentos.

A psicologia, explora um campo, chamado de psicomotricidade relacional para trabalhar no autismo, que tem paralelo com a psicomotricidade discutida na pedagogia, em que segundo Rosa (2015), consiste em proporcionar condições exploratórias para o desenvolvimento da criança e da aprendizagem. Entretanto, a psicomotricidade relacional avança, no sentido de estabelecer conexões entre o desenvolvimento do corpo, da mente e da afetividade. Essa prática é considerada significativa para os autistas, uma vez que

Desta forma, considerando as características do Transtorno do Espectro Autista, a mediação corporal feita pela psicomotricidade relacional, fornece a criança um “tempo e um espaço no qual ela possa mostrar-se em sua inteireza, através da espontaneidade do brincar, buscando facilitar o seu desenvolvimento o desenvolvimento global, a sua afetividade e a interação social” (COSTA e DANTAS, 2014, *cf.* CORDEIRO; SILVA, 2018, p. 79)

Tal fomento atribuído pelos autores, demonstra através de outra epistemologia o fazer em Nise, e são nessas conexões entre as ciências, que identificamos, possibilidades em nossa pesquisa bibliográfica, de inserir este fazer, no espaço educativo com crianças autistas. Contudo, neste campo de experiências da BNCC-EI “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, defendemos que as conexões se consolidam com o trabalho de Nise de maneira positiva, por isso, resguardamos por práticas que proporcionam a vivência das crianças

autistas nesses espaços, tais vivências concedidas através de cores, de formas, de tipos, de sensibilidade e de afeto.

Ao final dessa seção, ressaltamos a importância dos campos de experiência propostos pela BNCC-EI, no sentido de que devem ser contemplados, pelos professores, no cotidiano do seu trabalho pedagógico e no desenvolvimento das atividades; são amplos e podem ser explorados, por diversos aspectos que, caminham, paralelamente, ao trabalho de Nise, conforme vimos no decorrer deste capítulo. Para esse fazer, que colocamos em pauta, é necessário considerar, o contexto de inclusão escolar, da criança autista, do qual atribuiu o currículo comum a todos os estudantes; o trabalho de Nise, como uma questão de formação humana e as especificidades do autismo, como uma patologia.

No próximo item, elucidamos, um aporte didático pedagógico para os professores, como forma de auxiliar ou de trilhar um caminho possível, na inclusão escolar, de crianças com autismo.

3.3 O fazer de Nise como aporte didático na inclusão escolar de crianças autistas

Nesta unidade, pretendemos utilizar de rabiscos para esboçar, um procedimento didático metodológico como material de suporte para os professores, profissionais de apoio e equipe pedagógica, considerando a humanização, como ideal potencializador no desenvolvimento do trabalho de Nise e primordial, na inclusão escolar, das crianças com autismo. Tais procedimentos não são prontos e acabados, nem tão pouco, um livro de receitas a ser seguido, mas uma opção a mais, que pode ser explorada pela comunidade escolar. Por isso, simplificamos os procedimentos, em formas de quadros explorados por práticas intensionalizadas, que são resultados da dissolução do tema discutido, no entorno do nosso trabalho, e que nos levou a diversas ressignificações.

Atestamos que, entendemos como didática, um conjunto de significados e ações importantes, para o trabalho do professor, na escola. Esse conjunto envolve intrinsecamente a organização escolar e suas relações, a fim de um objetivo comum: o ensino e a aprendizagem.

Embora a Didática não possa perder de vista as importantes contribuições das outras áreas do conhecimento, ela tem um objeto próprio, dentro de um âmbito mais amplo da educação. Esse objeto é o ensino, que define seu lugar e marca

sua especificidade. Assim, o nosso primeiro passo é tentar esclarecer os sentidos em que podemos compreender a idéia de ensinar (CORDEIRO, 2007, p. 20).

Desta forma, ao construir uma prática intensionalizada, que pode contribuir para a inclusão de crianças autistas, na escola regular, estamos compartilhando, as condições necessárias, para essa inclusão, entre a escola e o autista e, entre o autista e a escola, com respeito aos seus limites e as suas possibilidades.

QUADRO 7 – Guia didático sobre uma prática intensionalizada

CAMPO DE EXPERIÊNCIA (BNCC-EI)	OBJETIVO	PRÁTICA INTENSIONALIZADA
O eu, o outro e o nós	Permitir que as crianças autistas se sintam acolhidas no ambiente educativo.	Organizar a sala de aula com harmonia, estabelecendo a diferenciação dos espaços em relação as práticas educativas. Deixar o campo visual limpo e bem arejado.
<ul style="list-style-type: none"> • Traços, sons, cores e formas; • Corpo, gestos e movimentos 	Permitir o contato das crianças autistas nos diversos ambientes da escola.	Explorar os espaços internos e externos da escola, promovendo atividades lúdicas que tendem a conectar com a criança, respeitando seu momento e os seus interesses por meio de atividades psicomotoras, por exemplo.
<ul style="list-style-type: none"> • Traços, sons, cores e formas; • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 	Permitir o desenvolvimento da imaginação e da criatividade de maneira lúdica e espontânea, respeitando o gosto, os limites e as possibilidades de cada criança	Criar no espaço da sala de aula, um ateliê com diversos materiais disponíveis: papeis, tinta guache, massa de modelar, argila, pastel seco, giz de cera dentre outros. Deixar os materiais visíveis para a criança autista, e deixar que suas preferências pelos materiais ocorram de maneira espontânea.
O eu, o outro e o nós	Possibilitar que a criança autista se sinta segura e protegida na rotina escolar	Estabelecer uma rotina com a classe por meio de momentos: momento de ir ao banheiro, momento de brincar no pátio, momento de fazer atividade, momento do lanche, etc.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Viabilizar a inclusão escolar da classe e da	Estipular combinados sonoros com a classe conforme a especificidade da criança autista. Por ex: vamos bater palmas para

	comunidade escolar com a criança autista.	brincar, vamos fazer “shiiii” pra ficar em silêncio, vamos ouvir determinada música quando for a hora de colorir.
O eu, o outro e o nós	Construir a afetividade com a criança autista e entender sua subjetividade	Compreender que a prática da criança autista simboliza o que muitas vezes não consegue verbalizar, por isso, ficar atento aos movimentos, aos gestos, aos gostos e as formas que ela apresenta no decorrer das atividades.
Traços, sons, cores e formas	Estimular a criatividade da criança autista em ambientes naturalizados	Proporcionar experiências do desenho e da modelagem ao ar livre estabelecendo contato com a natureza.
<ul style="list-style-type: none"> • Traços, sons, cores e formas; • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 	Proporcionar o desenvolvimento da criatividade e da linguagem subjetiva	Realizar experiências que estimulem o contato e a manipulação de materiais primitivos (ex: terra, plantas, areia, água)

Organização: Tailize Manarin, 2020.

Na dissolução do quadro é possível observar que, existem campos de experiências, na BNCC-EI, mais contemplados, na relação com o trabalho de Nise, por explorarem, questões que envolvem a criatividade, a sensibilidade, o afeto e a imaginação; e outros, um pouco menos contemplados, mas que também podem ser aproveitados. Convém salientar que, nesta prática intencionalizada, não consideramos os objetivos de aprendizagem, dispostos pela BNCC-EI, em cada campo de experiência, uma vez que, o objetivo das conexões são fundamentados, no trabalho de Nise, muito embora, seja possível, explorar outros objetivos, aliados aos mesmos campos de experiências.

Ao finalizarmos, este capítulo, rumo às ideias conclusivas, elucidamos as discussões do capítulo anterior, que proliferaram importantes considerações sobre as propriedades terapêuticas de cada material. As funções atribuídas, a cada tipo de material, possuem formidável papel, no desenvolvimento das atividades; e também, podem ser utilizadas, como aporte para seleção de materiais específicos, nas tarefas com estudantes que exigem dedicação peculiar. Em seguida, observamos que, o trabalho desenvolvido por Nise, no hospital psiquiátrico, caminha, paralelamente, ao lado da educação. Em princípio, respeita a individualidade, a singularidade e o sujeito na sua integralidade; especialmente, quando

colocamos, lado a lado, o autismo e a esquizofrenia, que são patologias diferentes mas que se entrecruzam, nos mais diversos aspectos conceituais, políticos e sociais.

IDEIAS CONCLUSIVAS

Iniciamos, por hora, o fechamento do nosso estudo tecendo considerações a partir do caminho traçado na introdução, o qual pretendeu investigar de que maneira ou como podemos aproximar o trabalho de Nise da Silveira à Educação Escolar Inclusiva de crianças com autismo. A proposta é condensar aqui, a resposta do nosso objetivo, considerando as múltiplas ponderações que se encontram no desenvolver da pesquisa.

No primeiro capítulo, ao embasar a discussão nas relações de Nise da Silveira com a psicologia analítica e a psicanálise, foi possível entender que Nise parte da ciência médica psiquiátrica para explorar o campo de humanização dos sujeitos. Sua percepção de mundo emergiu do seu conhecimento científico, mas, mais ainda, da pessoa humana, política e social que foi. Seu interesse foi além da psiquiatria, atravessando o campo filosófico da fenomenologia, da mitologia, primordialmente em Jung, encontrou respaldo para concretizar o sentido do seu trabalho.

Esse sujeito político e social, assumido pelo papel de Nise, desestruturou uma condição que foi sentenciada aos indivíduos esquizofrênicos marginalizados pela sociedade e pelo próprio reconhecimento do campo da psiquiatria. Contudo, desarmada de ideias capitalistas, Nise procurou encontrar a essência de seu trabalho no processo de subjetivação e de interioridade dos sujeitos regredidos, independente das condições que se opuseram para a solidificação do mesmo.

Nas diversas atividades que Nise concretizou nas oficinas da Terapêutica Ocupacional, o desenho, a pintura e a modelagem foram as que desenvolveram na maioria dos casos clínicos, a afinidade com os sujeitos e a proporção da criatividade. Desta forma, Nise descobriu, que se tratavam das manifestações do inconsciente que em muitos dos casos, foram deteriorados pelas condições da história de vida de cada um. O colapso interior estava expresso ali, em formas de imagens.

O sentido das imagens e dos processos psicológicos dos esquizofrênicos foram substanciados pela teoria da psicologia analítica de Jung, que objetiva como ponto central, proporcionar ao sujeito, ao longo da vida, o processo de individuação (JUNG, 2013). Mas o mais interessante é, que Nise descobre a partir de Jung, na mitologia oriental, a história de vida dos esquizofrênicos por meio das imagens advindas do estado mais primitivo do ser.

Desta forma, foi importante, mergulhar nos conceitos primordiais da psicologia analítica, onde aprendemos que o cerne da teoria Junguiana advém de considerações psicanalíticas, principalmente sobre a neurose, a psicose e a perversão. Dado isso, recorreremos a psicanálise para entender o dinamismo psíquico da personalidade e o ponto de partida da psicologia analítica. Consideramos também os conceitos de neurose e psicose antológicos a Freud, discutido por Bergert (2004) no século XVIII.

Essa conexão com os diversos campos da ciência, significou em nossa pesquisa entender que a esquizofrenia é compreendida por Nise, como um estado de personalidade psicótico. Dado isso, o autismo também é compreendido por algumas escolas da psicanálise como um estado psicótico paralelo à esquizofrenia, e na psicologia analítica, o autismo é compreendido pelo desequilíbrio das funcionalidades que abarcam o *Self*²¹. Além dos argumentos advindos do campo da psicologia, a psiquiatria esclarece na história do DSM o autismo enquanto causa neurobiológica e comportamental.

Tecer essas considerações nos permitiu entender que o autismo é uma psicopatologia cuja a etiologia ainda é marcada por mistérios e possíveis causas e assim nos permitimos ressignificar o conceito em nossa pesquisa como um estado de ser do sujeito que demanda características específicas no modo de pensar e agir no mundo.

A discussão do segundo capítulo, sobre a arte como processo de criação e na inclusão escolar do autismo segundo a legislação brasileira, nos permitiu abarcar o sentido de transformação, dado ao processo de criação, e todas as dimensões psicológicas que as atividades expressivas desenvolvem com potencialidade nos indivíduos. Contudo, abarcamos que existe um paralelo entre as atividades de expressões criativas e o contexto escolar, uma vez que a arte compõe o sistema de ensino como previsto na LDB 9394/96, e além de ser instituída como uma disciplina, as práticas artísticas estão presentes nas entrelinhas das atividades no cotidiano escolar.

Portanto, o capítulo nos permitiu atingir o significado da expressão criativa que se apresenta através da livre expressão, considerando os movimentos do corpo, o olhar, a expressão, a tensionalidade e também a importância terapêutica que as atividades de pintura, colagem, modelagem ou pastel seco como por exemplo, podem proporcionar ao indivíduo no contato com o material.

²¹ Self é o mesmo que referir a “si-mesmo” no campo da psicologia analítica

Ao traçar a trajetória histórica da educação inclusiva, com vistas a contextualizar o autismo hoje, abrangemos que a educação inclusiva é um produto histórico, atravessado pelas nuances contraditórias e hegemônicas²² de um estado que prioriza políticas públicas para acensão de capital. Desta forma, encontramos contradições, no que diz respeito às políticas inclusivas, que tecem em suas leis e decretos, a garantia de direitos, mas que não suportam a estrutura que esses direitos garantem. Um exemplo disso, é na lei 12.764 que garante, quando comprovada necessidade, o direito do estudante com autismo ao acompanhante educacional especializado. Ora, para nós, entendemos como “especializado” aquele acompanhante que detém dos conhecimentos teóricos científicos e práticos para lidar com a especificidade da sua formação. E eu, como docente do ensino fundamental, ao me deparar com a prática educativa, encontro profissionais que não sabem o que é o autismo, quando mais as suas singularidades.

Nessa perspectiva, compreendemos, que a educação inclusiva do autismo, abrange uma totalidade que envolve desde o saber histórico e social, até as condições desta inclusão hegemônica que insere o autista nas escolas de ensino regular, sem respaldo para uma inclusão efetiva. Esses apontamentos, expressos no capítulo dois, trouxeram importantes contribuições para consolidar a prática intencionalizada no capítulo três.

Para isso, nos aproximando de responder ao objetivo da pesquisa, no capítulo três, partindo para o ambiente educativo e aprendemos que toda prática é constituída de um saber teórico e prático e assim ressignificado como aponta Sacristàn (2017). Esses saberes construídos e reconstruídos formam o currículo educacional, com vistas a orientar o trabalho docente/escolar. Considerando, o currículo, como orientador da práxis, ao objetivar aproximações do trabalho da Nise no campo educativo com estudantes autistas, desbravamos a Base Nacional Comum Curricular que foi publicada em 2017 e instituída pelos centros de ensino, obrigatoriamente, como referencial curricular a partir do ano de 2020.

Consideramos as contradições presentes, na consolidação do documento, assim como, a necessidade de adaptação do autista ao currículo comum, conforme previsto no Currículo em Movimento na modalidade da Educação Básica. Outro ponto que merece ser discutido, pois ficou explícito durante a pesquisa que a inclusão se dá, com base no currículo comum, na ocasião, a BNCC, entretanto, nenhum momento a BNCC considera limites e possibilidades dos estudantes com necessidades especiais. Assim, os documentos que regem as orientações

²² Conceito atribuído por Gramsci que diz respeito a forma que as políticas se consolidam e se transformam num senso comum.

didáticos e pedagógicas dos sistemas de ensino, negligenciam os estudantes com necessidades especiais inclusos no contexto escolar.

Por conseguinte, adentramos ao texto da BNCC e especificamos a pesquisa para aproximações teóricas na parte da educação infantil, por relacionar com minha experiência como professora desta modalidade de ensino. Desta forma, a BNCC da EI está organizada em campos de experiências, que devem ser contemplados pelo professor no planejamento e o desenvolvimento de suas atividades didáticas e pedagógicas.

Descrevemos conforme o saber adquirido, as relações que se estabelecem em cada campo de experiência da BNCC-EI, pautadas no trabalho de Nise. Encontramos alguns campos como “Traços, sons, cores e formas” com maior densidade exploratória, nas atividades escolares, com base no trabalho de Nise, por considerar elementos da arte e das formas de expressões. Nos demais campos, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”; “O eu, o outro, e o nós”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Corpo, gestos e movimentos” foram encontradas também, aproximações significativas mas, não com tanta dimensão exploratória como o primeiro campo destacado aqui destacado.

Tais condições do estudo, em dimensão bibliográfica, nos permitiu criar, com base nas considerações desta pesquisa, um guia de aporte didático, contendo o que chamamos de prática intencionalizada nos princípios de Nise. Como já enaltecemos, na discussão do terceiro capítulo, o guia é o resultado de nossa pesquisa, direcionando para a resposta que buscávamos de maneira hipotética: podemos criar sim, no ambiente educativo, práticas educativas que considerem a singularidade do trabalho de Nise, respeitando o Referencial Curricular Nacional. Além disso, essa prática poderá ser utilizada com crianças autistas e não autistas, uma vez que exprimem uma linguagem simbólica, capaz de ser um escudo primordial no trabalho do professor.

A guisa da conclusão, salientamos, enfim, que as práticas são sugestivas e não possuem formato de receita pronta e inacabada. É um aporte didático que o professor pode consultar, para elaborar seu planejamento, pensando na especificidade da criança com autismo. Neste sentido, entendemos que a arte é um elemento significativo e complementar que caminha em paralelo com a educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosangela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação e cultura**. Domínio público. Disponível em endereço eletrônico: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Acesso em 28 de novembro de 2019.

AMARAL, Vanessa Ferraz do. **Esquizofrenia: da dementia praecox às considerações contemporâneas**. Revista do Nesme. v.11. p. 1-30. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v11n2/n2a04.pdf>

BARBOSA, I. SILVEIRA, T. SOARES, M. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista: Retratos da Escola: Brasília. v-13, n 25, p. 77-90. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>

BARBOSA, MARILY O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10677/BARBOSA%20Marily%20Oliveira%20tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BOGONI, Rosangela Macílio. FREITAS, Maria Antonia. **Escolarização inclusiva: o autismo e a arte**. Curso de Especialização em Educação: Métodos e técnicas de ensino. UTFPR: Medianeira. 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/14838/1/MD_EDUMTE_II_2014_105.pdf

BACHELARD, Gaston (1884-1962). **Frases de Gaston Bachelard**. Disponível em <https://context.reverso.net/traducao/italiano-portugues/sogno+a+occhi+aperti>

BERGET, Jean. **Psicopatologia Patológica teórica e clínica**. 2ª ed. Climepsi: Lisboa. 2004.

BONAMIGO, Carlos Antônio: **Guia didático: metodologia da pesquisa científica**. Unipar: Umuarama, 2015.

BRASIL, Claudia. **Arteterapia com crianças**. 4ª ed. Wak: Rio de Janeiro, 2013.

BRASIL. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm decreto 3.956 /2001. Acesso em 09 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Base Nacional Comum Curricular – educação é a base.** BNCC. Brasília. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Ministério Da Educação/ Conselho Nacional De Educação/ Conselho Pleno. Resolução nº 1, De 18 De Fevereiro De 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 09 de setembro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de setembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 05 de setembro de 2019.

BRASIL. (LDB 9394/1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em 09 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação/PNE.** Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Conselho Nacional De Educação/ Resolução Cne/Cp Nº 1, De 15 De Maio De 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 04 de setembro de 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2001. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Piana.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

BRASIL. Lei nº 10216, de 06 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm. Acesso em 15 de novembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, Secretaria da Educação Básica. O PNE 2011-2020: metas e estratégias. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 07 de setembro de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 03 de setembro de 2019.

BRASIL. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**. Educação Especial. 2ª ed. Brasília: Distrito Federal: 2018. Disponível em: http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Curr%C3%ADculo_em_Movimento-_DF_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial.pdf

CASTANHA, Juliane G, Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. Cascavel/UNIOESTE. 2016 (Dissertação de mestrado).

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez. 2013.

COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORDEIRO, Leilane Crislen. SILVA, Diego da. A contribuição da psicomotricidade relacional no desenvolvimento das crianças com transtorno do espectro autista. Revista: Faculdade de Sant’Ana em revista. V 3. P. 69-82. 2018. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>

CONFÊRENCIAMundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto. 2007.

COUTINHO, Rejane. **Vivências e experiências a partir do contato com a arte**. p.145 – 148. Disponível em endereço eletrônico: <https://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/220130821152309ideias%2031%20rejane%20coutinho%20pags%20143%20a%20158.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2019.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>

DSM V. **Manual de Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** [recurso eletrônico]. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf

DONVAN, J. ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FARIA, R. VASCONCELLOS, L. FERREIRA, D. **A produção científica sobre terapia ocupacional: o silenciamento da relação trabalho-saúde.** Trabalho Educação e Saúde. v. 14 n. 13. 925-924. 2016.

FERNANDES, L. B. **Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da faculdade de artes do Paraná.** Dissertação de mestrado. Universidade do Tuiuti do Paraná. 2010. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1534>

FIEIRA, Jaqueline T. **O desenvolvimento psicossocial da criança com autismo no espaço educativo: um estudo empírico bibliográfico à luz da psicanálise.** Francisco Beltrão/UNIOESTE. 2018 (Dissertação de mestrado)

GOODSON, Ivor F. **Etimologia, epistemologia e o emergir do currículo.** In____. Currículo: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 29-43)

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/giroux-henry-a-os-professores-como-intelectuais-rumo-a-pedagogia-critica.html>

HARVEY, David. **Os Limites do Capital.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

JOHNSON, Arabella Carter. **Iris Grace: The story of a little girl whose talento unlocked her silente world.** p. 234. Penguin Randon House. 2016

JUNG, Carl Gustav. (1875-1971). **Psicogênese das doenças mentais.** Petrópolis: Vozes, 2015. Edição Digital.

JUNG, Carl Gustav. **O eu e o inconsciente.** OC 7/2. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique.** OC 8/2. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em <https://docero.com.br/doc/s>. Acesso em 09 de novembro de 2019.

JUNG, Carl Gustav. **Freud e a psicanálise.** OC 4. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões.** 30ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

- JUNG, Carl Gustav. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis: Vozes, 2015. Edição Digital.
- JUNG, Carl Gustav. **O eu e o inconsciente**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus símbolos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- JUNKES, Amélia de Oliveira. **Autismo: um olhar junguiano**. Anais do XVIII Congresso da AJB- Criação. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ijpr.org.br/artigos-monografias/>
- GRANDIN, Temple. PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Record: São Paulo. 1ª ed. 2015.
- GUIMARÃES, A. BORBA, L. LAROCCA, L. MAFTUM, M. **Tratamento em Saúde Mental no modelo manicomial (1960 a 2000): histórias narradas por profissionais de enfermagem**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v22n2/v22n2a12.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2019.
- HANAUER, Fernanda. **Riscos e Rabiscos: o desenho na educação infantil**. Revista Perspectiva. v 37. P37-42. Erechim. 2013. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_374.pdf
- KERR, J. **Um método muito perigoso**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- LACAN, J. O Seminário – livro onze – **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1985.
- MAGALDI, Felipe Sales. A Unidade das Coisas Nise da Silveira e a genealogia de uma psiquiatria rebelde no Rio de Janeiro, Brasil. Tese de doutorado. Programa de pós graduação em Antropologia Social. UFRJ. 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>
- MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 3 ed. São Paulo: Edipro, 2015.
- MAZZOTTA, Marcos J S. **Educação Especial no Brasil, História e Políticas Públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MELLO, L. C. **Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatria rebelde**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Automatica: Hólos Consultores Associados, 2014.
- MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo**. VIII Encontro de Pesquisa em Educação. Universidade de Uberaba: 2015. ISSN: 2237-8022. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>.

MEZAN, Renato. **Que tipo de ciência é, afinal, a Psicanálise?** Natureza Humana Revista de Filosofia e Psicanálise. v. 9 n. 2. 319-359. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v9n2/v9n2a05.pdf>

OLIVEIRA, Mônica. **A expressão plástica para compreensão da cultura visual.** Revista: Saber (e) educar. v 12. 2007. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/717/3/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processo de Criação.** 30ª ed. Vozes: Petrópolis, 2014.

PRAXEDES, Matheus Ramos da Cruz Jomilto. **A importância da Educação Física para o desenvolvimento motor de crianças e jovens com Transtornos do Espectro Autista.** Revista Mutidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. vº 7. Nº14. Abril: 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Thailise/Downloads/33622-114130-1-PB.pdf>

RODRIGUES, Maria Beatriz. **Organização do Espaço e do Tempo na Inclusão de Sujeitos com Autismo.** Revista: Educação e Realidade. V. 39. N 3. P. 687 à 705. Porto Alegre: 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a04.pdf>

ROSA, Ludmila Rodrigues. **O conhecimento psicopedagógico e suas interfaces: compreendendo e atuando com as dificuldades de aprendizagem.** IV Congresso de Psicopedagogia Escolar. Anais do Evento. Universidade Federal de Uberlândia: Faculdade de Educação. 2015.

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo.** 9ª ed. Editora brasiliense: São Paulo.1995.

RUDINESCO, Elisabeth. **História da psicanálise na França.** Vol. 1 (1885-1939). Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

PHILIPPINI, Angela. **Linguagens, materiais expressivos em arteterapia: uso, indicações e propriedades.** Editora Wak: Rio de Janeiro, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3ª ed. Cortez: São Paulo, 2011.

PLON, Michel. RUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de Psicanálise.** Zahar: Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: https://monoskop.org/images/c/c9/Roudinesco_Elisabeth_Plon_Michel_Dicionario_de_psicanalise_1998.pdf

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHULTZ, Joice. **O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas.** Dissertação de Mestrado. Unioeste: 2019. Disponível em <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4835/5/Joice%20Schltz%202019.pdf>

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria C. M. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Beatriz de Souza. CALZAVARA, Maria Gláucia. **Constituição subjetiva do autismo e da psicose: aproximações e distanciamentos**. Analytica. São João del. Rei. V 5. n. 9. p. 86-99. Julho / Dezembro de 2016.

SIGMUND, Freud. **O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)**. OC v.16. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVEIRA, Nise. **O mundo das Imagens**. 2ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2001.

SILVEIRA, Nise. **Imagens do Inconsciente**. Vozes: São Paulo, 2015.

SMITH, Adam. **Os economistas – A riqueza das nações**. v1. Editora Nova Cultural: São Paulo, 1996.

SPINOZA, B. **Tratado Político**. 1. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

PISANDELLI. S. P. **As sete escolas da psicanálise**. Ipace Online. 2012. Disponível em: <http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/PISANDELLI-As-Sete-Escolas-da-Psican%C3%A1lise.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

PRAXEDES, Matheus Ramos da Cruz Jomilto. **A importância da educação Física para o desenvolvimento motor de crianças e jovens com transtornos do espectro autista**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. v.7. nº 14. Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Disponível em: <file:///C:/Users/Thailise/Downloads/33622-114130-1-PB.pdf>

SEIXAS, Larissa Martins. **Encantando Arteterapeutas**. Carla Maciel e Celeste Carneiro (orgs). Wak: Rio de Janeiro, 2012.

VIAPIANA, V, N. GOMES, R, M. ALBUQUERQUE, G, S, C. **Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença**. Saúde Debate. Rio de Janeiro v. 42. N. Especial 4, p. 175-186, dez 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42nspe4/0103-1104-sdeb-42-spe04-0175.pdf>

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela WikimediaProject. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Graciliano_Ramos >. Acesso em 03 de novembro de 2019.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela WikimediaProject. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Werneck_de_Castro >. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido por Wikimedia Project. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Beatriz_Bandeira>. Acesso em: 03 de novembro de 2019.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido por Wikimedia Project. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Leo_Kanner>. Acesso em: 08 de novembro de 2019.

XAVIER, C. R. **Diálogo do Imponderável: cinco ensaios sobre o objeto psicológico a partir da filosofia da mente**. *Tese de Doutorado*. Programa de pós graduação em Filosofia (UFSCAR). 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/4756/2153.pdf?sequence=1&isAllowed=y> e acesso em 07 de dezembro de 2019.

XAVIER, César Rey. **A História do Inconsciente ou a Inconsciência de uma História?** Revista da Abordagem Gestáltica. XVI: 54-63. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v16n1/v16n1a07.pdf>