

A IMPORTÂNCIA DA FUNÇÃO DO SEMELHANTE NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA AUTISTA*

PRADO, Celma Marília de Souza

Faculdade Santa Lúcia - FSL

celmariliasp@hotmail.com

RESUMO

Este artigo busca, por meio da pesquisa bibliográfica, analisar as produções científicas disponíveis acerca da função do semelhante na construção da subjetividade da criança autista. Pretende também desmistificar teorias que abordam o funcionamento autístico e suas possíveis causas ou origem. Além disso, procura destacar e refletir sobre a relevância da interação dos pares na construção subjetiva, sob a perspectiva da psicanálise a partir do brincar.

PALAVRAS-CHAVE: *autismo; função do semelhante; crianças; construção da subjetividade.*

INTRODUÇÃO

O foco desse artigo se concentra na análise da função do semelhante na construção da subjetividade da criança autista, sob o referencial teórico da psicanálise. Um dos referenciais utilizado foi o Manual de Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e

*Este artigo é parte integrante de Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 14 de novembro de 2023 pela discente Celma Marília de Souza Prado, como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Psicologia pela Faculdade Santa Lúcia, sob orientação de Prof. Dr. Alex Barreiro.

Instituições (APEGI¹), que é um instrumento que visa facilitar a compreensão psicanalítica do processo de constituição subjetiva do sujeito, integrando-o ao seu desenvolvimento. Além disso, considera a relação da criança com seus pares a partir do conceito da função do semelhante. O APEGI destaca: “para Lacan (1966), [...] o semelhante é essencial para definir uma imagem própria, para definir um valor narcísico para esta imagem e para ter acesso a um conhecimento sobre si” (Kupfer; Bernardino, 2018, p 14).

No tocante ao brincar, Winnicott (1975) defende que o brincar por si mesmo, é uma terapia, traz em si um caráter de promoção de saúde e fomenta a comunicação entre o mundo interno da criança e entre os pares, constituindo como uma forma especializada de vivências. É relevante destacar que o brincar favorece a organização de um ambiente rico em possibilidades de interação e aprendizagens significativas. Nesse ambiente as crianças têm a oportunidade de conhecer seus semelhantes e experimentar conviver em grupo. Seja no momento de compartilhar os brinquedos ou no momento da disputa pelo brinquedo, bem como na linguagem estabelecida para expressar os seus desejos ou quando convoca o outro para participar da brincadeira. É de suma importância que seja um ambiente favorável, que proporcione à criança, oportunidades de se relacionar e promova o seu potencial de desenvolvimento.

Neste artigo buscou-se reunir elementos que respondam tanto de forma positiva quanto negativa, a seguinte indagação: Será que a interação com os pares contribui para a construção da subjetividade da criança autista?

2. CONTEXTUALIZANDO: O AUTISMO E A PSICANÁLISE

É pertinente, de forma sucinta, abordar a relação entre o autismo e a psicanálise, para compreender o funcionamento autístico. Na perspectiva psicanalítica, o que menos importa é a origem ou as causas do autismo, mas sim buscar compreender o funcionamento da criança e sua genuína forma de se expressar.

¹ Construído com base na teoria psicanalítica, o APEGI é um instrumento que busca situar o movimento da constituição do sujeito na criança a partir de 3 anos, acompanhando seu desenrolar. Seu objetivo não é o de proceder a uma avaliação diagnóstica da criança, e sim fazer uma leitura, a partir dos diferentes fenômenos que são observados pelo psicanalista, do processo de constituição subjetiva, articulado ao desenvolvimento da criança.

2.1 O que é o autismo?

Conforme a definição de Sousa (2021, p. 1), sugere que “o autismo é um problema do desenvolvimento cerebral e psicológico que faz com que a pessoa tenha dificuldades em domínios diferentes da vida, mas principalmente na comunicação e na interação social”.

É importante ressaltar que, apesar dos esforços contínuos da comunidade científica e de alguns psicanalistas, a causa do autismo ainda não foi totalmente compreendida. Diversas teorias foram formuladas na tentativa de identificar sua verdadeira origem. Pesquisas mais recentes indicam que vários genes podem aumentar a suscetibilidade ao desenvolvimento do transtorno; no entanto, isoladamente, não fornecem uma explicação plena para o aparecimento do autismo. Estudos também apontam possíveis relações entre infecções ou intercorrências durante a gestação, mas ainda não há conclusões definitivas nesta pesquisa (Sousa, 2021).

Em um breve histórico e de acordo com informações da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ²), (Silva, 2017, p.1), pode-se constatar que o autismo foi concebido pela primeira vez em 1906 pelo psiquiatra Plouller ao estudar o processo de pensamento de pacientes com diagnóstico de demência. Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler popularizou o termo “autismo” (Silva, p.1) ao descrever um dos sintomas da esquizofrenia em adultos, contribuindo para a compreensão da esquizofrenia, esquizoide e autismo.

A partir dos anos de 1940, época em que a síndrome começou a chamar a atenção, houve uma busca incessante pela definição precisa do autismo. Nessa mesma década, o psiquiatra austríaco Léo Kanner emergiu como pioneiro ao classificar o autismo como transtorno e iniciou o processo de observação do comportamento de crianças. Kanner (1997) *apud* Borges (2006), explorou a possibilidade de uma ligação entre o autismo e a subjetividade dos pais, destacando-os como figuras centrais na compreensão do autismo. Ele considerou fatores como o alto nível intelectual dos pais, a minuciosa descrição do comportamento do filho e a aparente frieza na relação entre mãe e filho, como elementos relevantes para a sua pesquisa.

Kanner deu um destaque significativo à relação pouco afetuosa e fria que algumas mães mantinham com os seus bebês. A partir dessa

² Fundação Oswaldo Cruz: Tem como objetivos promover a saúde e o desenvolvimento social, gerar e difundir conhecimento científico e tecnológico.

perspectiva, formula a “teoria da mãe geladeira”, que atribuía a responsabilidade pelo surgimento do “fenômeno” autista a falta de afeto por parte das mães (BORGES, 2006).

De acordo com Silberman (2015) *apud* Corrêa (2017).

Kanner, em seu famoso trabalho divulgado em 1943, intitulado “Autistic disturbances of affective contact”, mostrou os resultados de uma pesquisa realizada com 11 crianças que tinham em comum, segundo ele, isolamento extremo e desejo de preservação do mesmo. A origem dessa condição seria o resultado de uma relação fria entre o bebê e seus cuidadores, propiciada sobretudo pela frieza e distância da mãe para com seu filho (Silberman, 2015 *apud* Corrêa, 2017).

Através de novos estudos conduzidos por outros profissionais, essa hipótese foi prontamente refutada, levando ao descarte da chamada “teoria da mãe geladeira”, (2017, grifos do autor) que atribuía às mães a responsabilidade pelo surgimento do autismo. Essa teoria tinha suas raízes na psicanálise, mas foi largamente desacreditada e descartada, devido à falta de evidências empíricas sólidas que a respaldasse (Menéndez, 2012 *apud* Gonçalves *et al.*, 2017).

Quanto ao nível intelectual dos pais, é importante observar que a literatura indica que Kanner, em sua prática, atendia predominantemente famílias de um poder socioeconômico mais elevado. Isto levanta a questão de que se Kanner possuía uma compreensão adequada das realidades enfrentadas por famílias com menos recursos materiais e financeiros, o que pode ter influenciado sua pesquisa e suas conclusões (Borges, 2006).

Com base nessas considerações, pode-se sugerir que Léo Kanner não dispunha de um embasamento consistente e parâmetros confiáveis para sustentar a sua tese. Sua amostra de pacientes era limitada e possivelmente não representativa da diversidade familiar associada ao autismo. Portanto, é importante reconhecer as limitações de suas conclusões iniciais e enfatizar a necessidade de abordagens mais abrangentes e inclusivas na pesquisa e compreensão do autismo. A literatura mostra que a teoria do autismo de Kanner, embora tenha sido pioneira e lançado luz sobre o transtorno, abrindo caminhos para outros pesquisadores, foi alvo de muitas críticas ao longo dos anos devido as limitações em sua abordagem, por não possuir uma base empírica sólida e uma visão que não acompanha os avanços científicos atuais (Silverman; Brosco, 2007 *apud* Lopes, 2020).

Bruno Bettelheim foi um psicanalista e educador austríaco-americano, conhecido por seu trabalho no campo da psicologia infantil.

Ele ficou conhecido por suas teorias sobre o autismo. Durante a década de 1940, demonstra um interesse significativo no tratamento de crianças, e dedica aproximadamente trinta anos de sua carreira em uma instituição que cuidava de crianças autistas. Bettelheim (1987), *apud* Lopes (2020) em sua pesquisa, propôs a teoria de que o autismo é uma condição resultante de fatores emocionais vivenciados pela criança. Especificamente, ele relaciona o autismo ao desamparo materno e à carência de afeto provenientes das pessoas com as quais a criança convive e interage.

Bettelheim (1987) *apud* Lopes (2020) argumenta que a partir dessas experiências, a criança passa a habitar uma “fortaleza vazia”, (2020, grifos do autor) o que significa que ela se mantém em um estado de não existência, ou de existência limitada. Ele sustenta a ideia de que o desejo de um dos pais de que o filho não existisse desempenhava um papel crucial no desenvolvimento do autismo infantil.

No entanto, é essencial destacar que as teorias de Bettelheim (1987) foram altamente controversas e enfrentaram críticas consideráveis ao longo dos anos. Portanto, enquanto se reconhece o trabalho pioneiro desse autor é importante contextualizá-lo dentro do percurso traçado para a compreensão do autismo e destacar que suas teorias não representam mais a visão predominante na atualidade.

Para a ciência, o autismo adquire diversos significados, dependendo da abordagem teórica utilizada para compreendê-lo. No contexto desta pesquisa, que se concentra na perspectiva psicanalítica, Barros (2006) *apud* Santos e Santos (2012), destaca que a psicanálise enfatiza mais as questões clínicas do que as questões etiológicas, como mencionado anteriormente. É considerado relevante analisar o autismo a partir das primeiras relações objetivas do bebê, como ressalta Kupfer e Pinto (2010), ao afirmar que a criança autista do neurologista não é a mesma criança autista do psicanalista. Cada abordagem direciona o seu foco para o que considera essencial. Na psicanálise o foco se volta para o sujeito e para a maneira como ele estabelece relações com o mundo e com os outros ao seu redor. É importante frisar que a psicanálise e a neurologia podem colaborar mutuamente para ampliar o entendimento sobre o funcionamento do autista.

De acordo com pesquisas recentes, Nascimento *et al.* (2021) indicam que a idade avançada na reprodução, tanto para mulheres quanto para homens, pode ser um fator relevante na origem do autismo, mas isso, não foi comprovado. Muitas discussões têm ocorrido com o objetivo de fornecer conclusões mais sólidas em relação à sua origem, diagnóstico e prognóstico. Como enfatizam Bernardino *et al.* (2020 p.19) nas discussões que ocorreram

ao longo desta trajetória, existem pontos convergentes que ressaltam características comuns, tais como “o isolamento, a mesmice, a ausência ou pouca presença de fala, inabilidade ou dificuldade na comunicação e sociabilidade, comportamentos estereotipados e repetitivos, além de núcleos de interesse restritos”. No entanto, pesquisas científicas mais aprofundadas ainda são necessárias para se obter resultados mais confiáveis. Muitas incertezas persistem em relação a uma identificação definitiva das causas do autismo.

Atualmente, os conceitos sobre o autismo são fundamentados no DSM - 5 (2014, p. 50), que, em seus critérios diagnósticos, descreve as características do autismo como “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos”. Ressalta-se que a gravidade do transtorno se baseia em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos. Essa gravidade mencionada pode variar dependendo do contexto, ambiente ou ao longo do tempo. Torna-se importante destacar que os critérios mencionados são usados principalmente para diagnóstico clínico. Portanto, é de extrema importância ter um olhar atento e prestar atenção às características individuais de cada criança, priorizando serviços e metas pessoais de acordo com cada caso específico. O manual define os sintomas apresentados no autismo da seguinte maneira:

os movimentos motores, o uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (...); insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (...); interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (...); hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente [...] (DSM-5, 2014, p. 50).

O DSM - 5 (2014)³ aponta que os sintomas se manifestam desde o início do desenvolvimento da criança; no entanto, podem não se manifestar plenamente, passando despercebidos, e possivelmente, serem mascarados posteriormente por meio de estratégias aprendidas na vida adulta. Muitos estudos têm sido realizados acerca do início do funcionamento autístico.

Com base em pesquisas recentes os sintomas descritos no DSM-5 têm sido motivo de questionamento. Caponi e Martinhago (2019) argumentam que se os critérios e os sintomas descritos forem os únicos elementos considerados na avaliação para a elaboração do diagnóstico, “a ideia de

³ DSM- 5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

que o sujeito é regido pelo cérebro e a partir dele são determinados os seus comportamentos suprime os processos de subjetivação e socialização, pois prevalece apenas o sistema biológico” (Caponi; Martinhago, 2019, p.11). A psicanálise, por outro lado, considera que o sujeito emerge do encontro de diversos espaços psíquicos, nos quais as relações familiares e ambientais contribuem para a construção da subjetividade da criança. Sob essa perspectiva, a psicanálise tem se baseado em fundamentos sólidos e buscado novos enfoques ao longo dos anos para se aprimorar, visando beneficiar a todos que dela necessitarem. Principalmente, quando se tem a preocupação em compreender o funcionamento da criança, priorizando a sua singularidade.

2.2 O autismo e a psicanálise

Ao abordar o autismo no contexto da psicanálise, considerando os estudos já realizados sobre a sua origem e tratamento, a literatura revela algumas divergências. Castro (2018, p.1) enfatiza que “[...] a psicanálise não é uma ciência baseada em evidências, mas um saber sobre a subjetividade humana”. O autor argumenta que a psicanálise não preconiza uma abordagem solitária de intervenções clínicas, mas sim reconhece vastas possibilidades terapêuticas vinculadas a um trabalho transdisciplinar que podem complementar os conhecimentos voltados para a compreensão do autismo. A psicanálise leva em consideração as pesquisas realizadas nos campos da genética, da psiquiatria e da neurologia que compartilham de suas premissas investigativas e propostas de intervenção clínica. Além disso, a psicanálise não se limita a pesquisar a origem ou a causa do autismo, mas valoriza um olhar atento à subjetividade dos autistas, com o objetivo de compreender seu funcionamento afetivo e cognitivo, afim de auxiliá-los em uma mudança subjetiva, considerando a singularidade de cada indivíduo, assim como, a subjetividade coletiva (Castro, 2018).

Doria *et al.* (2006) destacam que a psicanálise considera que as causas do transtorno autista podem estar relacionadas ao manejo que a relação familiar proporciona à criança desde o seu nascimento. Eles afirmam que essas causas podem ser atribuídas às falhas ocorridas na função materna e paterna.

No que se refere à falha na função materna, ou na pessoa que desempenha esse papel, ocorre quando a execução dessa função não é adequada e não favorece o desenvolvimento do bebê. Isso pode ocorrer quando a mãe não atende prontamente aos desejos do bebê, deixando-o sem resposta às suas solicitações (Doria *et al.*, 2006).

Quanto à falha na função paterna, ou na pessoa que desempenha esse papel, indica que não há um investimento adequado por parte de uma terceira pessoa que possa contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança. Os autores sugerem, por tanto, que o autismo pode surgir como resultado dessa falha de reconhecimento que ocorre na relação entre a mãe e o bebê. Isso leva em consideração a sobrecarga que impacta essa mãe (Doria *et al.*, 2006).

Atualmente, psicanalistas, de acordo com Santos e Santos (2009), enfatizam a diferença entre a culpa e a implicação dos pais no autismo do filho. Reforçam que alguns psicanalistas lacanianos consideram que não é a mãe que está na base da origem do autismo, mas sim a função materna. Esta função, que a mãe ou outra pessoa que desempenha esse papel muitas vezes desconhece exercer. Os autores referem-se à capacidade de antecipar o bebê na construção subjetiva e na construção da imagem do corpo, denominada de “primeiro tempo” na constituição do sujeito. Salientam que, quando essas funções não são desempenhadas de acordo com as necessidades do bebê, provocando rupturas e falhas, surgem então os sinais de fechamento na criança (Santos; Santos, 2009, grifos nossos).

Para elucidar o primeiro tempo mencionado anteriormente, a psicanalista Marie Christine Laznik descreve os três tempos do circuito pulsional, retomando o que Freud já havia mencionado em seus estudos. A psicanalista descreve que o primeiro tempo é quando o recém-nascido está ativo, ou seja, é quando busca um objeto externo que é representado pelo seio materno ou pela mamadeira. O segundo tempo é descrito como reflexivo, quando o recém-nascido toma como objeto uma parte do seu corpo, sugando o próprio dedo. O terceiro tempo é denominado passivo, recém-nascido se torna objeto do outro, que passa a ser conhecido como um novo sujeito, frequentemente representado pela mãe ou pelo Outro primordial (Laznik, 2000).

Laznik cita que Lacan também se refere a esse momento e o denomina de o tempo do “fazer-se” (Laznik, 2000, p. 7). Embora seja chamado de “passivo” (Laznik, 2000, p. 7), o bebê não está passivo nessa relação com o outro. O bebê busca a atenção para si, deseja ser olhado e ouvido, oferecendo-se como objeto. Para ilustrar, é o momento em que o bebê oferece o pezinho ou o dedo para que a mãe morda. O bebê experimenta o gozo do Outro ao fazer-se morder e percebe a alegria da mãe ao mordê-lo (Laznik, 2000).

Quando o bebê se encontrar sozinho sugando seu polegar ou sua chupeta, “haverá reinvestimento dos traços mnêmicos deste Outro materno”, recordando-se da experiência vivida com a mãe. Isso significa que, nas

palavras da psicanalista, “quando esse terceiro tempo acontece, ele garante que, no polo alucinatório de satisfação do desejo haverá traços mnêmicos deste Outro materno, deste próximo assegurador” (Laznik, 2000, p.8).

Laznik (1998) destaca que a não constituição do circuito pulsional completo na oralidade, ou seja, a falha no terceiro tempo deste circuito é considerada um problema grave que pode afetar os laços do bebê com o Outro. Ressalta que esse terceiro tempo ocorre quando o bebê se torna objeto de um novo sujeito e descobre que pode ser fonte de prazer e de gozo para o Outro, algo que o autista não experimenta. Para o autista, o circuito pulsional não se fecha (Laznik, 1998).

Outros psicanalistas e cientistas têm dedicado esforços em pesquisas que apontam que as dificuldades decorrentes do enlaçamento do bebê junto ao Outro estão relacionadas com as dores gastrointestinais que podem resultar em problemas no neurodesenvolvimento, colocando o bebê em risco de fechamento. Portanto, estabelecem uma relação direta entre os campos da psicanálise e da neurociência.

Laznik (2023) defende uma abordagem transdisciplinar com bebês, ou seja, uma integralidade nos cuidados, com os especialistas que atuam na área do desenvolvimento infantil, especialmente no desenvolvimento motor. A criança precisa ser vista como um ser integral. A psicanalista enfatiza que o autismo é a patologia do laço com o outro, e sugere que a causa está relacionada ao aspecto motor. Ressalta que as dores gastroesofágicas desencadeiam hiperextensões no bebê, causando desconforto e irritação, o que, por sua vez, pode resultar em dificuldades de organização motora. Além disso, a autora enfatiza que não se nasce autista, mas se torna autista, significando que o autismo é uma condição relacionada ao neurodesenvolvimento (Laznik, 2023).

A psicanalista acredita que seja possível reverter ou melhorar o processo do autismo. Acredita nessa possibilidade, mas enfatiza que as mudanças podem ocorrer se as intervenções forem realizadas nos primeiros meses de vida do bebê, ou seja, no momento da plasticidade cerebral, no momento em que tudo ainda é possível. Momento em que todas as possibilidades permanecem acessíveis (Laznik, 2023).

Assim como outros psicanalistas, Laznik destaca o ambiente como um dos fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do autismo. A autora menciona as condições frágeis do ambiente onde o bebê vive, incluindo a pobreza dos movimentos gerais; a irritabilidade sensorial; a dificuldade de organizar o corpo e o excesso de empatia emocional (Laznik, 2023).

Laznik afirma que muitas coisas podem desorganizar esse ambiente,

e enfatiza que considera o psiquismo daqueles que cuidam do bebê, como parte desse ambiente, o que pode interferir no seu desenvolvimento. Portanto, quanto mais cedo a intervenção for realizada e quanto maior for o número de estímulos oferecidos precocemente, maior será a probabilidade de promover a estruturação do aparelho psíquico e, assim, tentar reverter o processo do autismo (Laznik, 2023).

No decorrer do seu trabalho Maleval (2018) discute o autismo, enfatizando a hipótese de que ele seja uma estrutura autística, uma ideia que já havia sido levantada por outros pesquisadores, como uma estrutura subjetiva autística.

Maleval enfatiza que essa estrutura autística pode ser compreendida com base em três características. A primeira característica é a de uma retenção inicial dos objetos pulsionais na qual sinais precoces do autismo podem ser observados, como a evitação do contato visual por volta dos primeiros três meses de vida do bebê e a ausência de atenção compartilhada, que se manifesta por volta dos nove meses. Nesse contexto, é importante notar que a criança não estabelece comunicação por meio do contato visual (Maleval, 2018).

Maleval (2018) destaca como segunda característica a linguagem autística. De acordo com o autor, essa linguagem se diferencia da linguagem típica devido à falta de intenção comunicativa. Isso pode prejudicar a interação social da criança autista devido à maneira distinta de se comunicar.

A terceira característica de acordo com Maleval (2018) é a relação com os objetos. O autor destaca a relação peculiar que a criança autista tem com os objetos e observa que o autista desenvolve interesse por objetos específicos.

Para o autor, tais fenômenos sugerem que o autismo se consolida prematuramente antes da angústia da interação com os outros. Esta angústia “[...] não é da ordem da incompreensão das relações sociais, mas de uma angústia irracional que o sujeito não domina” (Maleval, 2018, p.6).

De acordo com o autor, “Uma alienação retida, que se opera sem a dobradiça do significante-mestre”, o que resulta em sua recusa em se engajar na comunicação vocal com os outros. Essa recusa se manifesta em duas condutas consistentes o “mutismo quando uma resposta lhe é exigida e tapar as orelhas quando lhe falam” (Maleval, 2018, p. 7).

Pode-se dizer que as referidas condutas são adversas à aquisição da linguagem e demonstram uma evitação do uso da voz. A criança autista muitas vezes utiliza o balbúcio e a ecolalia, como representação da linguagem, frequentemente de forma mecânica. Isso resulta, de acordo com as palavras do autor, em um som bruto, que carrega emoções

sensíveis, porém, não comunicáveis, culminando em uma língua excessivamente verbosa. A aquisição da linguagem através da escrita promove o desenvolvimento de um “sentido bruto” de um “código informativo” e de uma “linguagem factual”, adequada à comunicação, porém, carente de afetos (Maleval, 2018, p. 7).

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que a psicanálise procura desenvolver seus próprios conceitos sobre o autismo, como deixa claro Maleval (2018) ao abordar o funcionamento do sujeito autista, destacando que ninguém melhor do que o próprio sujeito para falar de si e do seu funcionamento, é preciso dar voz aos autistas e se dispor a ouvi-los.

De acordo com Castro (2018), a psicanálise sugere que o autismo não deve ser considerado uma deficiência ou uma doença. Sugere assim como Maleval, que o autismo é uma outra estrutura, isto é, uma quarta estrutura psíquica ao lado da perversão, da neurose e da psicose. Destaca que “Se não é uma doença, não temos que buscar uma cura, mas um tratamento, ou vários. Tratar não é o mesmo que curar. Curar é buscar eliminar uma doença. Tratar é oferecer melhores condições de vida, mesmo subjetiva” (Castro, 2018, p. 2). Ora tal, sugere que o papel do psicanalista seria promover a escuta desse sujeito para colher os sinais que são emitidos na sua forma de comunicação, com o intuito de aliviar suas angústias. Dado que o autista possui um conhecimento intrínseco sobre si mesmo e que sua subjetividade deve ser respeitada, a escuta empática é o primeiro passo essencial para realizar uma intervenção que beneficie seu bem-estar (Castro, 2018).

2.3 Dificuldades apresentadas no campo da interação social

O autismo afeta os indivíduos em várias áreas, incluindo a interação social, comunicação e comportamento, o que, por sua vez, prejudica as relações sociais, de acordo com a literatura, e conforme já destacado.

É amplamente reconhecido que a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano e principalmente para a aquisição da linguagem. Santos e Santos (2012), ao abordar a interação social em crianças autistas, introduzem o conceito de desconexão orgânica, para descrever as dificuldades encontradas nas relações interpessoais. Os autores ilustram esse conceito com a metáfora de Kanner, que descreve a criança autista como uma “tomada desligada” (2012, grifos do autor, p. 365), ou seja, “uma criança desligada, desconectada do mundo das relações, sem energia vital”. (Santos; Santos, 2009, p. 367). Levando em conta o ano em que essa pesquisa foi realizada, é plausível supor que ocorreram muitas

mudanças em relação ao funcionamento da criança autista desde então.

Ao observar mais de perto a criança autista e considerar a sua forma única de interagir com o mundo, torna-se evidente a presença de desafios ou dificuldades em seu processo inicial de estruturação subjetiva. Tais dificuldades são indicadas na predominância de seus automatismos, que surgem como elementos de sua própria exclusão no tocante à linguagem e ao outro semelhante, “um não olhar para o outro”. Essa exclusão leva a criança a desenvolver mecanismos de defesa primitivos em relação ao funcionamento do seu corpo, tais como “os movimentos de balanceio, de girar sobre si mesma, o abanar os braços” que buscam proporcionar uma sensação de “apaziguamento” diante da dificuldade de compreender seu próprio corpo e seus desejos (Bernardino *et al.* 2020, p. 20).

3. A FUNÇÃO DO SEMELHANTE: “O QUE UMA CRIANÇA PODE FAZER POR OUTRA”?

Diversos estudos têm explorado a função do semelhante e sua relevância na construção da subjetividade da criança, ou seja, na formação do sujeito. A função do semelhante, também conhecida como função fraterna, pode ser inicialmente observada no papel essencial do irmão na constituição do sujeito. A partir dessa relação, abriram-se caminhos para a discussão dessa temática. Como destaca Baroukh (2020), essa discussão vai para além dos laços de sangue, focando na função subjetiva por meio da relação entre pares que compartilham características constitutivas semelhantes.

A função do semelhante surgiu de contextos significativos, conforme descrito por Baroukh (2020, p. 59) *apud* Kehl (2000), que faz referência a Freud (1913) em “Totem e tabu” (Baroukh, 2000, p. 59). Nesse contexto, enfatiza a importância do “outro” (grifos do autor) na estrutura do eu e na subjetivação. Kehl (2000, p. 31) enfatiza “o caráter necessário, não contingente, da participação do semelhante no processo de tornar-se sujeito, para os humanos”. Além disso, a autora argumenta que a semelhança na diferença, é um dos fatores essenciais que definem a experiência observada na interação entre os pares.

A função do semelhante permite à criança construir e “experenciar” um tipo diferente de relação com o semelhante, para além dos seus laços familiares, para além

da frataria, indo além dos irmãos. Isso possibilita que a criança “se depare com laços e identificações ainda inéditos para ela, relativizando tanto suas próprias fantasias como o peso do olhar dos pais”. Ao observar

as crianças interagindo nas brincadeiras, torna-se possível perceber essa relação que se constrói entre os pares e extra familiar (Tiussi 2018, p. 74).

“O que uma criança pode fazer por outra”? Essa é a pergunta que Kupfer *et al.* (2010, p. 97) consideram que os terapeutas que se propõem a desenvolver um trabalho em grupo com crianças, devem ser capazes de responder. Para obter respostas mais assertivas, os terapeutas devem ter conhecimento sobre a temática abordada, ou seja, a relação entre pares e semelhantes.

As autoras enfatizam a importância de basear essa proposta de trabalho em sólidos fundamentos teórico-clínicos, visando realizar os manejos da forma mais adequada e produtiva possível. No contexto de coletivo, presume-se que o agrupamento de crianças possibilita a criação de interações que é capaz de “provocar efeitos entre as crianças para as crianças”, em consonância com os objetivos propostos para esses agrupamentos. Espera-se que as trocas entre os pares proporcionem oportunidades para que as crianças atuem de forma terapêutica umas para as outras. As crianças fazem muito entre si, fortalecendo os laços de sociabilidade e afeto, dentro de suas singularidades, mesmo quando isso pode parecer impossível. As crianças se conectam umas com as outras (Kupfer *et al.*, 2010).

Para responder a essa pergunta, é necessário promover o agrupamento das crianças. Por meio dessa estratégia, pode-se observar como ocorre a interação no grupo e o despertar do sentimento coletivo. Quando se trata das crianças autistas, sabe-se que a falta não se instalou e os semelhantes precisam irmanar-se naquilo que lhes falta. Nesse contexto, “todos se solidarizam porque não têm”, (Kupfer, *et al.*, 2010, p. 98) e compartilham uma ausência. As autoras destacam que o grupo pode construir sua identificação, na marca da ausência, gerando a possibilidade de oportunidades para lidar e sustentar a angústia da falta.

Mannoni (2010) busca responder a essa pergunta, enfatizando que na criança autista, a falta não se instalou. Enfatizando que a criança sofre da ausência da castração, ou seja, falta-lhe a falta. A autora questiona que: se a proposta do agrupamento de crianças é fazê-las se unirem no que lhes falta, o que justifica agrupar crianças para as quais a falta não se instalou? Observa-se que para que ocorra o desenvolvimento das crianças autistas nas relações com outras crianças, é necessário que os grupos sejam heterogêneos, com uma diversidade de estruturas clínicas e posições subjetivas. Enfatiza-se a diversidade dos grupos como um elemento crucial para que as construções subjetivas ocorram (Mannoni, 2010).

Mannoni faz referência a Comênio e a Lancaster, que, nas décadas de 1592 a 1838 já destacavam a importância de uma criança ajudar a outra

e propunham métodos nos quais as crianças mais velhas ensinavam às mais novas. (Neves, 2003 *apud* Mannoni, 2010). As escolas têm buscado adotar essa estratégia, denominando-a de agrupamentos produtivos. A dinâmica consiste em agrupar as crianças com diferentes níveis de desenvolvimento. As crianças trocam experiências e aprendem umas com as outras. Acredita-se que as crianças compreendem melhor a linguagem de outras crianças quando interagem entre si e integram os conhecimentos nas relações. Em resumo, elas são terapêuticas umas para as outras.

O lugar de vida em seu manual APEGI busca elucidar o que uma criança pode fazer por outra. Nesse contexto, considera que as crianças autistas, “são crianças para as quais a castração não se efetuou” (Kupfer, *et al.*, 2010, p. 100). O manual reforça a importância da diversidade dos grupos, indo além dos efeitos terapêuticos. Revela que o acompanhamento da função do semelhante se mostra fundamental na prática psicanalista com crianças.

Como o manual destaca, o que as crianças fazem umas pelas outras é mais do que se prestarem ao papel de companheiros nas brincadeiras. O jogo identificatório nas relações permite que a criança faça uma mínima diferenciação com o outro semelhante, promovendo o surgimento da alteridade, revelando suas características e especificidades, possibilitando que cada criança ocupe um lugar subjetivo próprio (KUPFER, *et al.*, 2010).

Para discutir “o que uma criança pode fazer por outra” (Voltolini, 2021 p. 156) menciona Lacan (2002) para enfatizar que é notável a atração que as crianças sentem umas pelas outras, independentemente da situação social em que se encontram. É evidente que, desde muito cedo, as crianças manifestam o interesse pelo semelhante. O psicanalista destaca que, “a força está nos pares e na relação não tecnicamente orientada” (Voltolini, 2021, p.156), ao tentar se compreender o que uma criança pode fazer por outra. Quando uma criança se fascina por outra criança, é porque esta reflete o fascínio que tem por si mesma. Acrescenta que a outra criança deixa de ser apenas um par e passa a ser um semelhante. Essa relação revela o laço social da criança (Voltolini, 2021).

Revah (2020), ao descrever os laços sociais resultantes da interação entre pares, destaca que uma criança, ao relacionar-se com outra criança, a considera igual, ao mesmo tempo em que a percebe diferente. Para o autor, é a expressão desse antagonismo que define a função do semelhante. O autor complementa sua ideia mencionando que, no que se refere ao laço social, acredita que “ninguém representa ou encarna o Outro” (Revah, 2020, p.124).; em relação ao semelhante, todos são pequenos outros.

3.1 A Função do semelhante: a interação com os pares sob a perspectiva da psicanálise a partir do brincar ⁴.

No que diz respeito à terapia do brincar, estudos demonstram que Klein (1932) foi uma das percussoras em estabelecer uma relação entre a psicanálise e o autismo. Em sua teoria, propôs uma abordagem de interação direta com a criança. Com base em sua compreensão da psicodinâmica infantil, introduziu a terapia por meio dos jogos e brincadeiras, utilizando o brincar como a forma mais expressiva da linguagem da criança.

O objetivo de Melanie Klein era estimular o desenvolvimento infantil por meio da ludicidade, considerando que a brincadeira era uma linguagem profunda, um constituinte da constituição da criança e um componente crucial da formação da criança. Através das brincadeiras, a criança pode simbolicamente representar seus sentimentos, angústias, emoções e fantasias. É importante observar que, diferentemente dos adultos, as crianças pequenas não praticam a associação livre. Nas interações com brinquedos, com o outro e com o ambiente, as crianças revelam-se por meio da linguagem verbal e não verbal, tornando-se compreensíveis e expressando simbolicamente seus conflitos inconscientes (Segal, 1975).

Para uma melhor compreensão, é válido destacar que a técnica da associação livre, conforme empregada na psicanálise, geralmente não é aplicada diretamente em crianças da mesma forma que em adultos. Isso se deve ao fato de que a associação livre pressupõe uma capacidade verbal e uma estruturação cognitiva e subjetiva que podem não estar totalmente desenvolvidas em crianças muito pequenas.

Por meio das pesquisas realizadas, tornou-se possível observar que o psicanalista inglês Winnicott (1975) é um dos autores que aborda de forma relevante o tema do brincar, especialmente quando considera a relação da criança com os objetos. No que diz respeito ao brincar, relata:

Posso agora reenunciar o que estou tentando transmitir. Desejo afastar a atenção da sequência psicanálise, psicoterapia, material da brincadeira, brincar, e propor tudo isso novamente, ao inverso. Em outros termos, é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos

⁴ Contudo, é importante destacar que o brincar na clínica psicanalítica não se confunde com a Ludoterapia. Para maiores informações, ler: NASIO, J. D. Introdução às obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (Winnicott, 1975, p. 70).

Ao focar no brincar, o psicanalista direcionou sua atenção para a observação da criatividade da criança, especialmente quando ela se interage com os pares. Descreve o brincar “como uma experiência, sempre criativa, uma experiência na continuidade espaço tempo, uma forma básica de viver” (Winnicott, 1971-1975 *apud* Belo; Scodeler, 2013, p. 8). através de estímulos em ambientes favoráveis, possibilita-se à criança manter sua espontaneidade durante as experiências ao longo de seu desenvolvimento.

O brincar desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a sua construção subjetiva. Além disso, considera-se que o brincar pode ser analisado por meio de “três ângulos: como ferramenta para a construção de um sujeito, como expressão da fantasia inconsciente da criança, e como ferramenta de elaboração de angústias e conflitos” (Kupfer, Bernardino, 2018, p.9). Em suma, a criança se constitui no brincar.

O brincar é uma ferramenta fundamental pela qual a criança expressa espontaneamente sua fantasia inconsciente, ou seja, manifesta-se “de um modo livremente associativo”. Através do brincar, a criança desenvolve estratégias para lidar com os desafios de situações para as quais ainda não está completamente preparada, especialmente no que diz respeito ao domínio da linguagem. Além disso, é no brincar, que a criança estabelece uma relação com o seu próprio corpo e com o ambiente ao seu redor, permitindo a expressão do seu mundo interno (Jerusalinsky, 2008, *apud* Kupfer; Bernardino, 2018, p. 9).

Kupfer e Bernardino (2018) destacam que, em determinadas situações, o ato de brincar pode ser uma maneira pela qual a criança simboliza suas dificuldades, conflitos, falhas e preocupações. Essas simbolizações podem ser expressas por meio de atividades lúdicas, como brincadeiras de faz-de-conta, desenhos e jogos. Utilizando essas ferramentas, a criança gradualmente elabora narrativas sobre si mesma e sobre sua relação com o outro (Kupfer; Bernardino, 2018).

De acordo com Di Paolo e Barros (2010), o brincar desempenha um grande papel no desenvolvimento da criança, indo além da simples expressão de suas fantasias inconscientes. O ato de brincar auxilia a criança

na construção de singularidades que elabora sobre si mesma, sua família e o mundo que a rodeia. O brincar vai muito além do que simplesmente desvendar uma história ou um sintoma que envolve a criança.

No seu protagonismo, o ato de brincar contribui de forma essencial para a construção da narrativa da criança e para sua constituição como sujeito. As autoras enfatizam que, durante avaliações psicanalíticas com crianças, “o brincar ocupou posição tão importante quanto o discurso, sendo uma expressão por excelência das significações construídas pelas crianças” (Di Paolo; Barros, 2010, p.5). Considerando que o brincar envolve a fantasia, e esta está intimamente ligada à psicanálise, pode-se afirmar que a psicanálise tem suas raízes na fantasia.

Por meio da literatura tornou-se possível perceber como as crianças se organizam para interagir com o outro. Tanto nas brincadeiras quanto nas relações com os pares ou com os adultos, elas cedem somente quando querem e decidem quando participar. Para que ocorram construções subjetivas e mudanças aconteçam, é crucial respeitar o traço estrutural do sujeito, bem como, as características que essa estrutura carrega ou suporta. É preciso saber respeitar o tempo e o desejo de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa tornou-se possível tecer algumas considerações acerca do funcionamento autístico e a relevância da psicanálise nesse processo. No campo da biologia do autismo, existem várias referências que buscaram identificar fatores que causam o autismo, bem como, suas características e critérios de diagnóstico. No entanto, é importante notar que nenhum desses fatores foi comprovado cientificamente.

Na introdução do livro *O autista e a sua voz*, Maleval (2017, p. 28) destaca que o autismo “não é uma doença, é um funcionamento subjetivo singular”. Muitas vezes, as pessoas se concentram nos comportamentos do autista negligenciando sua subjetividade e essência como ser humano.

Conforme Laznik (2023) destaca, a colaboração transdisciplinar, especialmente com especialistas que acompanham o desenvolvimento infantil, pode promover avanços significativos na compreensão do autismo. A autora delinea uma abordagem que integra a psicanálise com a neurociência, vislumbrando resultados promissores que favorecem o desenvolvimento das crianças autistas. A psicanalista Laznik destaca também que, quanto mais cedo for feito o investimento na criança autista, mais favoráveis serão as condições para o seu processo de melhora.

Esta pesquisa destacou o enigma que envolveu as causas do autismo e a contínua necessidade de investigação para compreender o funcionamento desta estrutura psíquica, conforme sugerido por Maleval (2018). Desde as descobertas de Kanner na década de 1940 até os dias atuais, ocorreram avanços significativos nesse campo, embora haja ainda um longo caminho a percorrer e muitas descobertas a serem realizadas.

A pesquisa mostrou que as crianças podem desempenhar um papel significativo na vida umas das outras, por meio de uma relação horizontal entre elas. A interação com os seus pares contribuiu significativamente para a construção de sua subjetividade, oferecendo vastas oportunidades para o desenvolvimento cognitivo, emocional, subjetivo e motor. Em resumo, uma criança pode realmente influenciar de maneira relevante o desenvolvimento de outra criança.

REFERÊNCIAS

BAROUKH, J.A. **A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil:** uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-16122020-124028/pt-br.php>. Acesso em fevereiro de 2023

BAROUKH, J.A. **A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil:** uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-16122020-124028/pt-br.php>. Acesso em fevereiro de 2023 *apud* KEHL, M. R. Existe uma função fraterna? *In:* KEHL, M. R. (org.) **Função Fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BELO, F.; SCODELER, K. **A importância do brincar em Winnicott e Schiller**. 2013, Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-48382013000100007&script=sci_arttext Acesso em julho de 2023.

BERNARDINO, L. M. F.; LAVRADOR, M. B.; BECHARA, L. C. Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica – EE? *In:* KUPFER, M.C. *et al.* **Práticas inclusivas II: Desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. p.15-33. São Paulo: Escuta, 2020.

BETTELHEIN, B. **A fortaleza vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987 *apud* LOPES, B. A. **Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos de 1970 a 2008**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbec/a/HsffYBhHfB8SrnfgRV9ZScD/?lang=pt> Acesso em maio de 2023.

BORGES, T. P. **Considerações sobre o autismo infantil**. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000200009 Acesso em abril de 2023.

CAPONI, S.; MARTINHAGO, F. **Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais**. 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/4CXZ3jQsv8d7KjPb5HGy5Sb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em maio de 2023.

CASTRO, B. R. **A psicanálise pode contribuir para o tratamento de autistas?** 2018. Opção Lacaniana online nova série Ano 9 • Nº 25 e 26 • março/julho 2018 • ISSN 2177-2673. Disponível em: http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_25/A_psicanalise_pode_contribuir_para_o_tratamento_dos_autistas.pdf Acesso em julho de 2023.

DI PAOLO, A.F.; BARROS, C.V. **Considerações acerca do brincar e do estatuto da fantasia a partir de proposições teóricas que baseiam a pesquisa IRDI**. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100012 Acesso em julho de 2023.

DORIA, N. G. D. M. *et al.* **O autismo no enfoque psicanalítico**. 2006. Psicologia. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0311.pdf> Acesso em abril de 2023.

DSM- 5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FIOCRUZ. **Transtorno do Espectro Autista é analisado sob o ponto de vista de cuidadores**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/transtorno-do-espectro-autista-e-analisado-sob-o-ponto-de-vista-de-cuidadores#:~:text=O%20termo%20%E2%80%9Cautismo%E2%80%9D%20foi%20cunhado,da%20esquizofrenia%2C%20conta%20a%20psic%C3%B3loga>. Acesso em maio de 2023.

FREUD, S. **Totem e tabu** (1913). Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1971.

JERUSALINSKY, A. 2008. Considerações acerca da avaliação psicanalítica de crianças de três anos – AP3. In: LERNER, R. ; KUPFER M.C. (orgs.) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta *apud* KUPFER, M.C.M.; BERNARDINO, L.M.F. **Acompanhamento psicanalítico de crianças em instituições, escolas e grupos** – APEGI. 2018 Disponível em: <https://lugardevida.com.br/wp-content/uploads/2020/07/MANUAL-APEGI.pdf>

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA. P. S. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1977.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA. P. S. **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1977 *apud* BORGES, T. P. **Considerações sobre o autismo infantil**. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000200009 Acesso em abril de 2023.

KEHL, M. R. Existe uma função fraterna? In: KEHL, M. R. (org.) **Função Fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KLEIN, M. **The psycho-analysis of children**. Londres: Hogarth, 1932.

KUPFER, M. C.; PINTO, F. S. C. N. O que uma criança pode fazer por outra. *In: Lugar de vida, vinte anos depois*. Exercícios de educação terapêutica. pp. 97 – 111. São Paulo: Escuta, 2010.

KUPFER, M.C.M. *et.al.* **Acompanhamento psicanalítico de crianças em instituições, escolas e grupos – APEGI** Disponível em: <https://lugardevida.com.br/wp-content/uploads/2020/07/MANUAL-APEGI.pdf> Acesso em outubro de 2022.

KUPFER, M.C.M.; BERNARDINO, L. M. F. **Acompanhamento psicanalítico de crianças em instituições, escolas e grupos – APEGI**. 2018 Disponível em: <https://lugardevida.com.br/wp-content/uploads/2020/07/MANUAL-APEGI.pdf> Acesso em outubro de 2022.

LACAN, J. **Os complexos familiares na formação do indivíduo**: ensaio de análise de uma função em psicologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LAZNIK, M. C. **A voz como primeiro objeto da pulsão oral**. Estilos clin. vol.5 n. .8 São Paulo, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200000100008 Acesso em julho de 2023.

LAZNIK, M. C. **Psicanalistas que trabalham em saúde pública**. 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/Alex%20TCC/Material%20para%20estudo/Artigo%20Psicanalistas%20que%20trabalham%20em%20sa%C3%BAde%20p%C3%ABlica.pdf>. Acesso em julho de 2023.

LAZNIK, M. C. **Risco de autismo em bebês**. You tube. Clínica e Instituto Horizontes 29 jun. 2023. Disponível em: https://www.google.com/search?q=Laznik+autismo+neurociencias&rlz=1C1GCEA_enBR812BR812&oq=Laznik+autismo+neurociencias&aqs=chrome..69i57j33i160.16417j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:8ea32393,v id:s4RsN-TFoKk Acesso em julho de 2023.

LOPES, B. A. **Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos de 1970 a 2008**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HsffYBhHfB8SrnfgRV9ZScD/?lang=pt> Acesso em maio de 2023.

MALEVAL, J. C. Da Estrutura Autista. 2018 **Revista aSEPHallus de Orientação Lacania-na**. Rio de Janeiro, 13(26), 4-38, mai. 2018 a out. 2018. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_26/pdf/2_conferencia_jean_claude_maleval_portugues.pdf Acesso em junho de 2023.

MALEVAL, J. C. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

MANNONI, M. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. Uma resposta de M.Mannoni. *In: KUPFER, M. C.; PINTO, F. S. C. N. Lugar de vida, vinte anos depois*. Exercícios de educação terapêutica. pp. 97 – 111. São Paulo: Escuta, 2010.

MANNONI, M. **Un lieu pour vivre**. Paris: Seuil, 1976.

MENÉNDEZ, R. Autismo: uma questão de ciência ou ideologia? **Estudos em Psicanálise**, 38, 2012 *apud* GONÇALVES, A.P. **Transtorno do Espectro Autista: revisitando a literatura**. 2017 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382017000200008 Acesso em outubro de 2023.

NASCIMENTO, I. B. *et al.* **Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas**. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/DQNzt7JYrHxTkrV7kqkFXyS/> Acesso em maio de 2023.

NEVES, F. M. **O método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo**, (São Paulo, 1808-1889). 2003. Tese (Doutorado em História), Unesp, Assi, 2003 *apud* MANNONI, M. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. Uma resposta de M.Mannoni. *In*: KUPFER, M. C.; PINTO, F. S. C. N. **Lugar de vida, vinte anos depois**. Exercícios de educação terapêutica. pp. 97 – 111. São Paulo: Escuta, 2010.

REVAH, D. Registro da função do semelhante na escola: função subjetiva e função política. *In*: KUPFER, M.C. *et al.* **Práticas Inclusivas II: Desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. p. 115-129. São Paulo: Escuta, 2020.

SANTOS, M. A.; SANTOS, M. F. S. (2012). Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, 23(3), 364-372. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bv6LDyKtHK9Xf9fjsz9pDTv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em abril de 2023.

SEGAL, H. **Introdução à obra de Melanie Klein**. Coleção Psicologia psicanalítica, 1975, Imago, Rio de Janeiro.

SILBERMAN, S. **Neurotribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity**. New York: Penguin Random House, 2015 *apud* CORRÊA, P.H. **O autismo visto como complexa e heterogênea condição**. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/Cy9JTfFN9pP5j5tY578pFQm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em outubro de 2020

SILVA, L. **Transtorno do Espectro Autista é analisado sob o ponto de vista de cuidadores**. 2017. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/transtorno-do-espectro-autista-e-analisado-sob-o-ponto-de-vista-de-cuidadores#:~:text=A%20fim%20de%20conhecer%20o,seus%20medos%2C%20ang%3%BAstias%20e%20preocupa%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em maio de 2023.

SILVERMAN, C.; BROSCO, J. P. Understanding autism: parents and pediatricians in historical perspective. **Archives of pediatrics and adolescent medicine**, 161, 2007 *apud* LOPES, B. A. **Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos de 1970 a 2008**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbec/a/HsffYBhHfB8SrnfgRV9ZScD/?lang=pt> Acesso em maio de 2023.

SOUSA, J. P. M. **Minuto Saúde Mental #31: O que é autismo e como uma pessoa se torna autista?** 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/minuto-saude-mental-31-o-que-e-autismo-e-como-uma-pessoa-se-torna-autista/> Acesso em agosto de 2023.

TIUSSI, C. C. **Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos:** uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico. São Paulo, 2018.

USP. Universidade de São Paulo. **O que é o autismo.** Disponível em: https://www.ip.usp.br/site/pst_pos/psicologia-social-pst/ Acesso em maio de 2023.

VOLTOLINI, R. **Crianças fora-de-série:** psicanálise e educação inclusiva. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-29102021-103226/pt-br.php> Acesso em março de 2023.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. Disponível em: https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2022/04/O-brincar-e-a-realidade-Donald-Winnicott-z-lib.org_.pdf Acesso em abril de 2023 *apud* BELO, F., SCODELER, K. **A importância do brincar em Winnicott e Schiller.** 2013, Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-48382013000100007&script=sci_arttext Acesso em julho de 2023.