

AUTISMO E VIDA ESCOLAR: IMPACTOS DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Brenda Valeria Soares Rodrigues¹
Joicy Machado Giacomini¹
Nathália Cristina Alves de Souza Gama Rodrigues¹
Naiara Ferreira Vieira Castello²

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a explorar os impactos da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento psicossocial da criança com autismo, no que se refere a vida escolar. Essa é uma situação atual e de extrema relevância devido a brusca mudança no cotidiano das pessoas. Buscou-se analisar as questões que atravessam a educação da criança com autismo e o que ela demanda do ambiente escolar na nova modalidade de ensino adotado em consequência da pandemia. Observou-se os impactos trazidos para o desenvolvimento da criança e construiu-se um espaço de reflexão sobre a importância da instituição escolar. Para isso, foi aplicado um formulário online, respondido por 10 mães. Os dados foram organizados através da análise temática e interpretados a partir da teoria psicanalítica. Os resultados demonstraram alterações no comportamento, humor, na dinâmica familiar e comprometimento na realização das tarefas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: autismo, psicanálise, escola, família e pandemia.

ABSTRACT

This research set out to explore the impacts of the COVID-19 pandemic on the psychosocial development of children with autism, in terms of school life. This is a current and extremely relevant situation due to the sudden change in people's daily lives. We sought to analyze the issues that cross the education of children with autism and what they demand from the school environment in the new teaching modality adopted as a result of the pandemic. The impacts brought to the child's development were observed and a space for reflection on the importance of the school institution was built. For this, an online form was applied, answered by 10 mothers. Data were organized through thematic analysis and interpreted based on psychoanalytic theory. The results showed changes in behavior, mood, family dynamics and impairment in performing school tasks.

KEYWORDS: autism, psychoanalysis, school, family and pandemic.

1. INTRODUÇÃO

Considerando a prática usual de diagnóstico pela psicologia e demais áreas para identificar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), características marcantes são observadas. Dentre os sintomas elencados deve haver prejuízo nas habilidades sociais em vários contextos, repetição de padrões ligados ao comportamento, interesse restrito, sendo que os sintomas precisam ser identificados desde o início do desenvolvimento e afetar significativamente a vida

¹ Acadêmicas do curso de Psicologia

² Psicóloga – Professora Multivix – Nova Venécia

do paciente. São dispostos três níveis de gravidade para o TEA que avaliam o grau do impacto causado (APA, 2014).

A discussão em torno das causas que compõem o diagnóstico envolve fatores de ordem biológica, ambiental e psíquica. Na psicanálise prioriza-se a observação de sintomas desde os primeiros meses para que exista a possibilidade de uma intervenção precoce (LAZNIK, 1996/2013).

Leo e Couto (2016) supõem que, o sujeito autista não conclui o processo completo iniciado com o autoerotismo, passando pelo narcisismo e resultando na fase genital, impossibilitando assim a constituição de seu corpo.

Frente as fases do desenvolvimento infantil na psicanálise: fase oral, anal, fálica, latência e genital, na criança autista, embora o funcionamento biológico seja perfeito, o funcionamento erógeno trilha caminhos diferentes, havendo aí um comprometimento (FERNANDES 2000 apud FIEIRA 2017).

Embora muitos profissionais alimentem até hoje a polêmica da diferenciação entre o psíquico e o somático no que se refere à etiologia do autismo, Kanner demonstrou que é inútil sustentar esse posicionamento. Como Lacan fez com as psicoses, tratando-as no plural, vários autores, principalmente da psicanálise, usam o termo autismos para expressar suas diferentes formas (FERREIRA; VORCARO, 2019).

Existem algumas semelhanças e particularidades na clínica psicanalítica do autismo e das demais demandas, sendo necessária a escuta e o reconhecimento do analisando em sua posição de sujeito. É preciso ouvir o que a criança tem a dizer, mesmo que o sentido seja atribuído por ele posteriormente. Há, portanto uma tentativa de fazer esse sujeito emergir no desejo e no discurso (CATÃO; VIVÈS, 2011).

A psicanálise pode auxiliar no projeto de inclusão escolar ao pensar na criança autista em seu patamar de sujeito que possui traços singulares, como os demais alunos. Cabe considerar essa visão de autonomia e os caminhos que cada criança constrói para sua aprendizagem (BASTOS, 2012).

A educação de alunos com distúrbios de comportamento, de aprendizagem entre outras condições que interferem no desenvolvimento, tem se baseado em um modelo nomeado de Educação Inclusiva. Esta tem como pressuposto a inserção da criança no ensino regular independente de sua condição econômica, cultural, afetiva e orgânica. Entre os grupos beneficiados por esse modelo de educação estão as pessoas com transtornos severos de comportamento ou condutas atípicas, englobando aí o quadro de autismo (GLAT; FONTES; PLETESCH, 2006).

Apesar do pleno reconhecimento sobre todos os benefícios que o ambiente escolar ocasionalmente pode ofertar para o desenvolvimento de uma criança, viuse as condições mínimas de saúde pública mudarem abruptamente com o surgimento de um fenômeno biológico que afetou diretamente no prosseguimento comum da vida e impôs à sociedade a tomada de decisões sobre questões de relevância mundial. Com isso, o Governo do Estado do Espírito Santo publicou um decreto em 16 de março de 2020 onde suspendia as aulas presenciais de escolas e universidades, afetando estudantes do ensino público e privado.

Caracterizada principalmente por febre, tosse seca e cansaço, a COVID-19 foi anunciada pela OMS no dia 11 de março de 2020 como uma pandemia. Essa doença é causada pelo novo coronavírus, encontrado pela primeira vez em Wuhan, na China, em dezembro do ano anterior (Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS], 2020).

Devido à espalhabilidade do vírus acontecer por contato direto ou não, adotou-se como medida protetiva, além do uso de máscaras e lavagem das mãos, o distanciamento e o isolamento social (OPAS, 2020).

Essas medidas de isolamento e distanciamento social para diminuir a taxa de transmissão do vírus impactam diretamente no cotidiano das pessoas. As crianças estão fora da escola, homens e mulheres trabalham remotamente (MELO, 2020). Desse modo, é importante dar atenção às consequências de tais mudanças, para que se instrumentalize com maneiras de manejá-las objetivando menores prejuízos, o que colabora para promoção de qualidade de vida.

O autismo vem representando um triplo desafio: para a psicanálise no que diz respeito à sua definição e estrutura clínica; para a educação no que se refere a manejo de métodos de educar/ensinar; para as práticas sociais, as quais devem propiciar condições para que o sujeito autista se manifeste socialmente a partir da própria singularidade (ÁVILA, 1997). Diante disso, pode-se perceber que a constituição autista toma caminhos novos, diferentes do habitual, desafiando nossa compreensão (SILVA, 1998).

Frente a esse contexto pandêmico, as crianças com autismo são consideradas mais suscetíveis ao vírus, pois algumas características do transtorno dificultam a compreensão do cenário atual e de suas medidas de proteção (FERNANDES et al, 2020).

A maneira e o tempo que as pessoas com autismo levam para processar as mudanças de rotina e as informações, às vezes, é mais demorada e há necessidade de suporte para seu entendimento. Os desafios que as pessoas com autismo enfrentam são muitos e englobam uma gama de processos como: déficit na comunicação expressiva e/ou receptiva, dificuldade na compreensão do abstrato (ideias), comportamentos agressivos ou de autoflagelação, ocasionados por stress em razão da não compreensão do momento atual vivido, podendo causar situações de ansiedade e depressão (BARBOSA, et al., 2020, p.94).

A interrupção da vida escolar, dos tratamentos clínicos, das idas aos ambientes de lazer e espaços sociais, assim como o rompimento repentino do vínculo com professores, amigos e terapeutas podem gerar medo, angústia e inconstância comportamental nas crianças no espectro autista (BARBOSA et al., 2020).

Sendo assim, identificar a reação das crianças e as mudanças ocorridas em seu ambiente promoverá subsídios para a construção de estratégias de enfrentamento para lidar com tais consequências.

A presente pesquisa buscou investigar, pela ótica psicanalítica, por quais questões a criança com autismo é atravessada em sua vida escolar, considerando os impactos advindos do contexto pandêmico.

Para isso, fez-se necessário: identificar as demandas da criança no que diz respeito à educação e socialização frente a pandemia da COVID-19, a partir da

psicanálise; analisar os impactos da nova modalidade de ensino trazidos para o ambiente familiar; investigar os avanços e/ou dificuldades expressados pela criança no que diz respeito a seu desenvolvimento, durante o período de isolamento; fomentar reflexões e possíveis discussões sobre o espectro autista no espaço escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INFÂNCIA NA PSICANÁLISE

Acompanhando o desenvolvimento da teoria psicanalítica, Freud (1923/2011) vai construir uma segunda tópica para tratar dos assuntos que ainda não haviam sido contemplados em seus estudos. Com isso, surge o conceito de Eu: parte consciente, responsável pelos acessos psíquicos ao mundo externo e por controlar os processos parciais da repressão; parte inconsciente, semelhante ao conteúdo recalcado, tendo efeitos que só se tornam conscientes após serem trabalhados.

O processo de constituição do Eu em Freud passa pelo narcisismo. Primordialmente, o corpo acha-se como residente das pulsões sexuais e de autoconservação unificadas. Esse estágio, denominado Autoerotismo, vai marcar a divisão das pulsões e o investimento da libido (FREUD, 1914/2010).

Com o desenvolvimento surge o Narcisismo Primário, característica atribuída a todos, onde o primeiro objeto de investimento será si mesmo ou a pessoa que desempenha a função materna. Posteriormente, esse investimento passará para objetos externos, retornando ao Eu, o que configura o Narcisismo Secundário (FREUD, 1914/2010).

Com o avanço da teoria, surge com Lacan o conceito de Estádio do Espelho. Aqui, a criança constitui o Eu a partir de um processo Imaginário de visualização de seu corpo em alguma superfície refletora (espelho ou o olhar do Outro). O reconhecimento da imagem como sendo sua é validado por alguém.

Essa vivência marca a passagem de um corpo despedaçado para um corpo próprio e uma ilusão de unidade que coloca o Eu em conflito permanente com as pulsões que ele monitora (JORGE, 2005).

A teoria psicanalítica freudiana afirma que o corpo do bebê é uma fonte de estimulação que se direciona a uma descarga, postulando aí a existência de uma energia denominada libido. Para Freud, a libido se encontra espalhada por todo corpo da criança e só posteriormente se organizará e seguirá em busca da satisfação sexual (FURTADO; VIEIRA, 2014).

Freud (1917/2014), diz que a função libidinal não emerge como algo que esteja pronto e acabado, mas passa por estágios os quais não se assemelham, fazendo movimentos repetidos. Assim, Furtado e Vieira (2014), expressam que as fases da organização da libido são, portanto, momentos em que determinada parte do corpo da criança possui a primazia diante das outras.

A primeira fase da vida da criança é a oral. Nela o interesse e o investimento da libido estão direcionados à boca, então o bebê privilegia o seio materno ou o que vier a ser seu substituto. O seio propicia o alimento para o bebê e traz consigo o olhar, a voz, o carinho, a proteção, elementos que fazem parte do início da relação com sua mãe, o primeiro Outro. É nessa fase também que a criança se depara com as primeiras frustrações (FURTADO; VIEIRA, 2014).

A segunda organização da libido foi nomeada por Freud de fase anal, nela o ânus é a fonte de estimulação eleita e as fezes são os objetos de privilégio. No entanto, as pulsões orais continuam atuando, porém, o destaque está relacionado a excreção e contenção das fezes (LACAN, 1960 apud FURTADO; VIEIRA, 2014).

Após os períodos oral e anal, os genitais e a diferença entre eles começam a ter a atenção da criança, inicia-se a fase fálica. Nela acontece o Complexo de Édipo, onde a criança tem com a mãe (ou alguém que cumpra esse papel) uma relação fundamental para sua vida (FURTADO; VIEIRA, 2014).

Vivenciado o Complexo de Édipo, Freud (1917/2014) descreve que há um período em que ocorre uma paralisação no desenvolvimento sexual, nomeado de

período de latência. Furtado e Vieira (2014) alertam que nesse momento o tema sexualidade não recebe tanta atenção como antes, embora tudo que se tenha vivido anteriormente esteja sendo elaborado.

No decorrer das transformações do corpo do adolescente, as pulsões se dirigem no sentido das relações sexuais de fato. É chegada a fase genital. As mudanças do corpo do adolescente fazem com que este funcione de maneira diferente, as pulsões se organizam rumo a uma imagem corporal que está mudando, dirigidas à função sexual (FURTADO; VIEIRA, 2014).

Freud (1905/2016), conclui que a vida sexual do adulto é o resultado do desenvolvimento dessas organizações genitais, onde a obtenção do prazer remete-se à função reprodutiva.

Partindo para a formação do sujeito, deve-se considerar que ele advém de duas operações essenciais: alienação e separação. Lacan (1964/2008) vai tratar a relação com o Outro como imprescindível para a ascensão do sujeito na linguagem, visto que o significante é dado inicialmente por este Outro.

A alienação envolve a criança e o Outro numa relação desigual, onde qualquer escolha feita a partir desse momento traz consigo a perda de algo simbólico. (FINK, 1998). Um exemplo clássico desse impasse é o imperativo “a bolsa ou a vida”. Frente a esta questão, faz-se necessário ponderar sobre escolher a bolsa e perder a vida (não desfrutando do objeto), ou ter a vida sem a bolsa, portanto marcada pela falta (LACAN, 1964/2008).

Se na alienação o interesse é voltado para a linguagem, na separação o desejo irá irromper como causa. Na separação origina-se o ser, produzido por algo de fora do sujeito e do Outro primordial. Esse Outro materno apresenta-se em algum momento como faltante (FINK, 1998).

A operação de separação acontece porque a mãe (ou quem desempenha a função materna) mantém outros interesses para além da criança. Inicialmente o bebê percebe sua relação com esse Outro primordial como uma unidade impenetrável, e posteriormente se vê atravessado por algo externo a esse laço simbiótico. O “terceiro” aí introduzido denomina-se Nome-do-pai. Esta

função/metáfora paterna não implica necessariamente uma ação do pai biológico, mas todo Outro que impede a criança de ser “engolida” pelo desejo materno (FINK, 1998).

O resultado dessa substituição ou metáfora é o advento do sujeito como tal, o sujeito como não mais apenas uma potencialidade, um mero marcador de lugar simbólico, esperando ser preenchido, mas um sujeito desejante (FINK, 1998, p. 81).

2.2 O AUTISMO

O autismo é marcado pela precariedade das trocas sociais entre pares e pessoas próximas. Ocorre uma diferenciação do objeto transicional, que a criança utiliza para se ligar à realidade e obter satisfação, e o objeto autístico tomado como parte do próprio corpo do autista. Essa relação com o objeto dificulta o direcionamento da libido para fora. Cabe afirmar que o autista é marcado pela linguagem e faz uso dela, porém de modo muito próprio e singular (VORCARO; LUCERO, 2015).

O diagnóstico do autismo em psicanálise não descarta a possibilidade de uma atuação orgânica e se afasta das discussões geradas em torno dessa relação diferenciada sobre psíquico e biológico, visto que essa suposta divisão é ultrapassada. O real do corpo deve ser considerado, porém não é determinante nesse caso (BASTOS, 2012).

Para tratar do autismo, Laznik (1996/2013) considera que existem duas propriedades de estruturação relevantes que desde os primeiros meses se apresentam com falhas e que podem ser alvo de uma intervenção precoce: o não-olhar da mãe e do bebê e a não instauração do circuito pulsional completo.

A importância do olhar do Outro materno é essencial para a constituição do Eu, pois influencia diretamente no estágio do espelho. Esse não-olhar interfere na imagem do corpo que é afetada pela não instauração ou má estruturação do estágio do espelho, provocando grande dificuldade do bebê em criar laços com os outros (LAZNIK, 1996/2013).

A conjuntura do biológico e desse olhar dos pais irá ditar as vivências da criança com seu corpo. É um investimento libidinal em que se criam expectativas perante aquele bebê que ainda não se expressa, mas que poderá fazê-lo por consequência dessa suposição do Outro sobre seu desejo em construção (LAZNIK, 1996/2013).

O segundo sinal, facilmente identificável na clínica, se refere a uma não instauração do circuito pulsional completo. Com relação a isso uma criança que não elege o Outro como suporte para um gozo secundário não passa pela alienação, etapa fundamental para a constituição do sujeito (LAZNIK, 1996/2013).

A partir desse ponto conflitante, a estrutura do inconsciente passa a trabalhar de modo distinto e, por não endereçar essa libido para outros objetos, o paciente pode apresentar estereotípias e automutilações ao realizar as descargas pulsionais.

Esse endereçamento ao Outro não é percebido no autismo (LAZNIK, 1996/2013).

O Outro que exerce esse papel de antecipar, através do desejo, uma existência subjetiva que será concebida por conta dessa suposição, o fará por meio do olhar e da voz (KUPFER, 2000).

Faz-se necessário pontuar que o Outro que desempenha a função materna é, quase sempre, a mãe. Porém, pode-se tratar também de todo aquele que faz o papel de cuidador primário. É uma função especialmente imaginária que contribui para a constituição do sujeito (FINK, 2018).

Não se deve afirmar que o autista está fora da realidade ou fechado em si. Ele compartilha do mundo externo pois retira seus objetos do meio em que está inserido, porém recusa a alienação imposta não transmitindo aos outros os significantes do Outro que ele interiorizou (SOLER, 1997 apud VORCARO; LUCERO, 2015).

Os psicanalistas não têm recuado frente ao autismo, porém não é negado que enfrentam dificuldades sobre o que vem a ser o transtorno, suas causas e como tratar cada sujeito em sua particularidade, sem aceitar um tratamento para todos e nem seguir protocolos para atuação. Para os psicanalistas, o sujeito

autista está em constante trabalho e um dos mais rigorosos é o de se posicionar frente ao Outro (FERREIRA; VORCARO, 2019).

Ferreira e Vorcaro (2019) revelam que há a compreensão de alguns psicanalistas que apontam para o autismo como um embaraço no que diz respeito a alienação, operação constitutiva do sujeito. As autoras supracitadas ainda dizem que:

No primeiro tempo de alienação, o sujeito é representado por um significante. O sujeito não é nada; ele não pode subsistir porque falta o segundo significante. É, pois, no segundo tempo da alienação que surge outro significante, e o sujeito é então representado por um significante para outro significante (p. 74).

A alienação constitutiva sai em andamento quando há relação da identificação do sujeito com sua imagem no corpo. O sujeito foca em alcançar a imagem idealizada pelo desejo do outro. Nesse momento é que se constitui o imaginário e a formação do eu a partir da relação com o outro (FERREIRA, 2017 apud FERREIRA; VORCARO, 2019).

Após a operação de alienação, segue-se a operação da separação que é também importante para a constituição do sujeito. A mãe representa o Outro e exhibe a falta que o sujeito é convocado a recobrir. É na separação que a falta e o desejo entram em cena. Na psicanálise freudiana e lacaniana, a separação tem a ver com a castração materna. Nesse momento o sujeito se questiona sobre o desejo do outro que se desvela para ele como um enigma. Frente a isso o sujeito segue à procura de um objeto que preencha a falta do Outro. Inicialmente o falo seria aquilo que completaria a falta do Outro, obtendo status de significante do objeto perdido. Porém, isso só será possível a partir da metaforização do desejo do Outro materno, a partir do Nome-do-Pai (FERREIRA; VORCARO, 2019).

O segundo tempo da separação é o momento em que o sujeito se coloca a criar, no fantasma, algo que responda à falta do Outro. Assim, psicanalistas localizam a causa dos autismos em meio à alienação e às questões que a envolvem e se colocam para o sujeito. Entretanto, no campo psicanalítico não

existe uma posição única e determinada sobre esse assunto (FERREIRA; VORCARO, 2019).

Embora haja esses caminhos diferentes no que tange a alienação no autismo, a posição geral da psicanálise é uníssona: de convocação à busca do sujeito autista em todo e qualquer ato, do seu modo de lidar com as questões que os perpassam, que por vezes o aprisiona (FERREIRA; VORCARO, 2019).

2.3 A ESCOLA

As alterações cognitivas encontradas no autismo são, conforme Laznik (1996/2013) fruto das falhas de instauração em diversas estruturas psíquicas, ocorrência de múltiplos fatores. E é justamente nessas estruturas que o psicanalista pode, de modo precoce se possível, intervir para que o analisando garanta o próprio desenvolvimento inconsciente e sustente essa posição de sujeito de desejo.

Considera-se que o diagnóstico precoce é fator fundamental para o sucesso do tratamento. Uma vez identificados os primeiros sinais do autismo no bebê, o psicanalista poderá intervir para que as estruturas se construam e consigam dar suporte para os processos que dependem desse desenvolvimento adequado (LAZNIK, 1996/2013).

O tratamento psicanalítico do autismo por vezes é tratado com estranheza ou até mesmo descartado pelas famílias e instituições, pois não atua com a perspectiva normalizante que modela a criança conforme pedem os imperativos atuais. Essa proposta de adequação aos padrões sociais aceitáveis não cabe à psicanálise, mas sim uma visão do sujeito autista que comporta responsabilidade e autonomia (JERUSALINSKY, 2010).

O molde educacional pautado na aprendizagem em massa trabalha no sentido de adequar o sujeito à norma calando-o. Mas não é sempre que isso é possível, pois hora ou outra surge a falta ou o excesso em algum lugar

denunciando o “fracasso”, emergindo ali o sujeito do inconsciente (FURTADO; ARAÚJO; SANTOS, 2014).

Frente a esse panorama, o autista se faz sujeito, reivindica sua singularidade, expressando sua inadequação às normas e sendo resistência ao padrão de indivíduo que lhe é imposto. Onde pedem adaptação ao processo, o autista grita para se fazer ouvir (FURTADO; ARAÚJO; SANTOS, 2014).

Nem déficit, nem doença a ser curada, nem comportamento a ser retificado. No tratamento do autismo há um sujeito a ser escutado em seu modo particular de funcionamento, um sujeito que antecede o sujeito do inconsciente. Cabe ao analista escutar bem, ele, a quem bastam meias palavras, meias ecolalias, para ajudar a criança na constituição da voz enquanto objeto pulsional, ou seja, na constituição de uma voz que lhe seja própria (CATÃO; VIVÉS, 2011, p. 89).

Partindo de uma observação institucional, a escola cumpre um papel importante no tratamento do autismo. Há, no espaço escolar, uma oportunidade de constituir os laços que foram precarizados no início do desenvolvimento. Com a inclusão, surge na criança a noção de que ela pode circular no meio social, compartilhando objetos e experiências entre pares (BASTOS, 2012).

Bastos (2012) ressalta que, enquanto ferramenta terapêutica, a inclusão escolar promove a circulação dos discursos e pode produzir subjetividade e notícias de um sujeito no tratamento.

O ingresso na escola é visivelmente a separação da criança da atmosfera familiar para uma aposta em um novo ambiente com possibilidade para novos laços sociais a serem feitos (BASTOS, 2012).

A escola é também um lugar para se obter meios de ajudar os autistas nas coisas que lhes despertem interesse, fomentando e apostando no que eles têm para dizer. O papel dessa instituição vai para além da transmissão de conteúdo, ela ocupa o lugar de Outro que espera do educando a expressão de um sujeito, criando maneiras diferentes de aprendizado a cada encontro (FURTADO; ARAÚJO; SANTOS, 2014). Quanto a isso, Bastos (2012), destaca que, além da aprendizagem, a escola possibilita que a criança ordene seu campo simbólico,

oferecendo leis que configuram as relações interpessoais para que, a partir disso, ela tome posse daquilo que seja possível.

Ferreira e Vorcaro destacam que:

Incluir pressupõe, ainda, deixar cair o manto da deficiência que esconde a criança, sua potencialidade criadora e seu trabalho de estar no mundo, de encontrar um sítio no complexo campo do outro, de lidar com tudo aquilo que a aterroriza, mesmo que este trabalho não seja facilmente identificável ou que seja confundido com expressão ou manifestação da “doença”, como às vezes os autismos são vistos (2019, p.111).

Incluir é não deixar que o autista seja encarado como um cérebro inanimado, incapaz de aprender e de absorver conhecimento. É também não concordar com a visão do autismo como doença que deve ser medicalizada e ter suas manifestações contidas, pois é a partir delas que o sujeito se expressa e suporta a solidão advinda do transtorno. Muitas vezes, suportar não saber o que fazer, como fazer, frente as estereotípias e expressões da criança diante seu incômodo causado pela presença do outro, também é incluir (FERREIRA; VORCARO, 2019).

A inserção escolar promove à criança autista o envolvimento em um discurso novo, trazendo efeitos subjetivos valiosos para ela. A convivência entre as crianças, as trocas onde uma ensina a outra numa construção de convívio, é muito benéfica. Na intervenção de outras crianças o autista tem a possibilidade de encontrar apoio para elaborar seu próprio jeito de realizar o trabalho (FERREIRA; VORCARO, 2019).

A proposta inclusiva interroga o lugar marcado pela exceção e envereda pelas salas de aula com intuito de elaborar um novo lugar para o aluno com necessidades especiais, chega para questionar a relação professor-aluno pautada na pena, na incapacidade e dependência. Não se trata de negar as limitações que o sujeito traz consigo, mas de se perguntar o que se faz a partir desse reconhecimento que acaba por infantilizar e desresponsabilizar o sujeito. A Educação Inclusiva leva a refletir sobre a construção desse tipo de relação e os reflexos que elas produzem (PEREIRA; FIGUEIREDO, 2014).

3. METODOLOGIA

Para essa pesquisa foi adotado o método qualitativo, uma abordagem com foco em analisar e interpretar as características com profundidade, com o objetivo de fornecer uma visão mais detalhada sobre o objeto de pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2017).

No que tange a finalidade, a pesquisa se caracterizou como básica, a qual se preocupa com a ampliação do conhecimento. Quanto aos objetivos, configurouse como uma pesquisa exploratória, possibilitando assim maior proximidade com o problema (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Os procedimentos usados foram a pesquisa bibliográfica na primeira etapa, que consiste em utilização de materiais que já foram elaborados; e estudo de campo, procurando se aprofundar muito mais nas questões propostas do que nas características da população a ser estudada (GIL, 2008).

A coleta de dados foi feita através de questionário aberto. Essa técnica de investigação, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), caracteriza-se por um conjunto de perguntas formuladas com antecedência, as quais serão respondidas pelos participantes e recolhidas pelo pesquisador, para que este as utilize como material para integrar sua pesquisa.

Tendo a Psicanálise como base teórica do projeto, existem fatores a serem destacados:

Ao/À pesquisador/a cabe buscar articular o conceito de sujeito dividido, a noção de implicação [...] entendendo que esses conceitos interagem quando se pretende configurar a posição de sujeito-pesquisador/a na relação com o seu objeto (DINIZ, 2018, p. 125).

A amostra da presente pesquisa é composta por crianças com autismo, cujos responsáveis responderam a um formulário enviado online contendo três perguntas de identificação (idade, sexo e série escolar) e outras 5 voltadas para a reflexão sobre o ambiente escolar e as mudanças trazidas pela reorganização do ensino na pandemia. Responderam apenas as responsáveis por crianças inseridas

em escola pública no estado do Espírito Santo e que estavam estudando à distância.

Ao todo, foram 10 respostas coletadas em 28 dias. As crianças possuem entre 5 e 15 anos, de 3 cidades do estado do Espírito Santo, estudando no jardim de infância, ensino fundamental e médio, sendo 2 meninas e 8 meninos.

Escolheu-se a análise temática para construir uma discussão mais rica dos dados reunidos durante a pesquisa. Uma abordagem mais teórica condiz com os procedimentos estabelecidos, pois considera fundamental um apanhado de referências para definir os temas que serão analisados (SOUZA, 2019).

Os temas são caracterizados por sua relevância, sendo definidos com base na literatura pesquisada e preenchidos com as informações obtidas, considerando a flexibilidade do tipo de análise escolhido (SOUZA, 2019). Os dados desta pesquisa foram codificados em 3 temas: Comportamento e humor; Questões escolares; Dinâmica familiar.

A análise temática se realizou partindo das etapas propostas. O primeiro passo é se familiarizar com os dados. Para isso, a leitura dessas informações precisou ser feita ativamente e mais de uma vez. Esse momento é propício para o surgimento de ideias. Em seguida, gerou-se os códigos iniciais. A partir dos temas propostos, os dados foram organizados a fim de aproveitar o máximo de informações (SOUZA, 2019).

Posteriormente, esses códigos se juntaram para compor os temas, pensando nas relações entre eles, bem como sua relevância. Depois disso fez-se necessário revisar os temas, cuidando para que eles sejam consistentes. Foi preciso ler os extratos já feitos e revisar todos os dados (SOUZA, 2019). Após isto, definiu-se os temas para iniciar a produção do relatório que segue.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio de um público variado durante o recolhimento das respostas podese observar uma sucessão diversa de experiências que, no entanto,

conversavam entre si. São observações próximas de fatos que surgiram no período de isolamento social e modificaram o desenvolvimento, o espaço social e as relações da criança com autismo.

4.1 COMPORTAMENTO E HUMOR

Entre as questões apresentadas surge a estagnação no desenvolvimento, diferença percebida comparando o antes e depois da pandemia. São habilidades, segundo as respondentes, que se mantinham desenvolvidas nos diversos ambientes em que a criança estava inserida. Além disso, foi citado o retorno de estereotípias e o abandono de atividades que antes eram prazerosas para a criança.

A preocupação relacionada ao curso do desenvolvimento é válida, visto que o momento vivido exigiu a interrupção, em alguns casos completa, dos acompanhamentos e estimulações. Isso pode resultar em certas perdas ou retrocessos no tratamento (BARBOSA et al., 2020). Quanto às estereotípias, Lópes (2010) adverte que os atos vistos no autismo não devem ser considerados sem nenhuma finalidade. É justamente nesse ponto que o sujeito pode ser apreendido e sua mensagem interpretada.

Na pesquisa, houve respostas que expuseram impactos na saúde mental das crianças. Ansiedade, agitação, irritação, falta de concentração, dificuldades na aprendizagem, insegurança e o aumento de reclamações foram mencionadas. Conforme os relatos colhidos no questionário, são mudanças causadas pela nova rotina que exigiu da criança um esforço maior para se adaptar.

É possível perceber que o atual cenário de pandemia influenciou a vida dessas crianças, alterando o equilíbrio que antes existia e tornando visíveis as ansiedades que eram apaziguadas. Catão e Vivès (2011) trazem o objeto autístico como exemplo de estratégia da criança autista frente à angústia, causada pelo encontro com o Outro ou com o inesperado.

Lidar com o excesso de tarefas, o convívio prolongado com a família, a ausência de ambientes aos quais estava acostumado e a distância de pessoas que já estavam inseridas na vida dessas crianças foram alguns dos desafios que precisaram ser enfrentados.

Assimilar tudo que ocorreu neste curto espaço de tempo exige dos que estão envolvidos uma disposição maior. O período de adaptação aos novos hábitos tende a ser mais demorado para pessoas com autismo. A quebra da rotina traz consigo efeitos emocionais e comportamentais que precisarão ser trabalhados (BARBOSA et al., 2020).

A partir desses efeitos, houve também a percepção de comportamentos que necessitaram de mais atenção. Curiosidades novas ou exploração maior das possibilidades que a casa e o ambiente familiar oferecem foram os modos encontrados de se adaptar a este novo cotidiano.

Ferramentas que chamam a atenção da criança como instrumentos musicais e objetos dispostos no ambiente são muito úteis no tratamento, apontando para um caminho a ser aproveitado em análise. Essa opção é ótima para fazer o contato com a criança, pois não é percebida como ameaçadora ou invasiva (LÓPES, 2010).

Em contrapartida com os efeitos negativos observados, surgiram relatos de um avanço considerável na comunicação verbal e nas tarefas do cotidiano, atribuído à exposição da criança a mais estímulos após o convívio maior com a família.

Deixando de lado a pretensão curativa e educativa, as pessoas que os acompanham devem escutar e acolher as palavras e atos, investindo em um laço social que não foi estabelecido a princípio. Com isso, surge a chance da criança autista se apresentar enquanto sujeito do desejo (LÓPES, 2010).

4.2 DINÂMICA FAMILIAR

A partir da mudança de rotina da criança com autismo frente à pandemia, as mães respondentes do questionário expressaram haver um grande impacto também na rotina da família como um todo, implicando na organização desta.

Para psicanálise, a família exerce um papel crucial no que tange à constituição psíquica dos sujeitos autistas, assim como nos cuidados relacionados à criança, construindo uma atmosfera estimulante e enriquecedora (HUBERT et al., 2020).

Diante disso, podemos observar que é compreensível que a mudança na rotina das crianças com autismo provoque diretamente uma alteração na rotina destes que as acompanham, visto que o envolvimento entre eles é intenso, contínuo e de muito investimento.

Os pais indicaram que foi preciso exercer outros papéis para seus filhos, já que não estava sendo possível ir aos serviços do terapeuta, professor, médico etc.

Nesse sentido, Barbosa e colaboradores (2020), chamam a atenção para a questão da quebra da rotina e o árduo trabalho de adaptar as crianças com autismo a um novo cotidiano. Essa tarefa exige dos pais, tempo, dedicação, compreensão e insistência.

Além disso, de acordo com as medidas de contenção do vírus, os pais passaram a trabalhar remotamente, ou seja, apesar de sua presença em casa em tempo integral, tinham atividades do trabalho para realizar, dificultando a administração do tempo.

Fink (1998), aponta que a operação de separação acontece quando a mãe, ou alguém que ocupa essa função, expressa outros interesses que vão para além

da criança. Essa situação salutar promove o atravessamento do laço simbiótico construído e é indispensável para a constituição do sujeito.

Frente ao longo período de permanência em casa e, conseqüentemente, de maior convívio familiar, as respondentes relataram ter observado um maior apego das crianças aos pais. Relacionaram tal questão ao fato destas estarem longe de suas fontes de relacionamento construídas para além do âmbito familiar. Desse modo, os pais foram levados a dispensar maior atenção para seus filhos, tarefa que por vezes se tornava cansativa.

O ingresso do filho com autismo na escola pode provocar alterações na família, pois a criança passa a conviver em mais um grupo social e a socializar com outras crianças. Nesse movimento, os pais também passam a conviver e fazer trocas com outros pais, o que reforça a crença destes na expansão do desenvolvimento de seus filhos (SERRA, 2010).

A partir dessas informações, pode-se perceber que a impossibilidade de contato com as relações construídas na escola faz com que a criança direcione todo seu investimento ao vínculo com os pais, podendo sobrecarregá-los, além do fato das trocas tão benéficas entre os responsáveis estarem restritas pelo contexto atual.

Em contrapartida, esse convívio mais extenso trouxe um estreitamento dos laços familiares e, segundo a interpretação dos pais, maiores demonstrações de sentimentos ligados à sociabilidade, por parte das crianças.

Para a teoria psicanalítica, além da perpetuação da espécie e fornecimento de condições basais para sobrevivência, é no meio familiar que se dão as primeiras trocas, sucessos e frustrações, sendo assim essencial para a socialização e construção da personalidade de todo sujeito. Não há uma garantia para obtenção das características humanas, o desenvolvimento de tais qualidades encontra seu subsídio na junção da identidade de indivíduo e família, de família e comunidade (ACKERMAN, 1986 apud HUBERT et al. 2020).

Sendo assim, o exercício de convivência, de trocas e construção de laços nesses dois âmbitos supramencionados (família e comunidade), provavelmente

trará, como citado pelos pais, alguma expressão endereçada a esse outro, no sentido de criação de vínculo.

4.3 QUESTÕES ESCOLARES

Diante do levantamento das respostas, nota-se que a adaptação ao ensino remoto partindo da criança, assim como no presencial, é um problema, pois o movimento inclusivo da escola em direção ao aluno está caminhando devagar.

Para Mantoan (2005, p. 28) “as práticas escolares inclusivas são emancipadoras e reconduzem os alunos “diferentes”, entre os quais os que tem uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela”.

Foi observado que a falta do apoio dos professores, atividades não adaptadas, ambiente inadequado para estudo e a ausência de alguns pais durante as atividades propostas contribuíram para a dificuldade de aprendizagem e para o desinteresse em realizar as tarefas escolares. Devido a tais mudanças repentinas no ensino, os pais ressaltaram que as atividades que antes eram realizadas com êxito se tornaram menos atrativas.

Machado (2019) sinaliza que a rotina já é um ponto de atenção comumente abordado pelos profissionais que atuam junto a esse público, na medida em que as mudanças que ocorrem no dia a dia possuem grande potencial de produzir sofrimento aos sujeitos com TEA.

Outro aspecto relevante foi a falta de convivência externa, apontada como uma das principais diferenças da experiência escolar no contexto pandêmico e influenciando nas relações afetivas da criança.

Dessa forma, a participação ativa da própria criança/adolescente e de sua família na construção de tais rotinas é algo a ser fomentado pelos profissionais da saúde mental, visando garantir a subjetividade, tal como é proposto por Costa-Rosa (2000).

A falta do ambiente escolar pode, sim, afetar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com autismo, pois na escola além das atividades propostas, os alunos desenvolvem suas interações sociais (além dos laços familiares), seus comportamentos e sua comunicação.

Bastos (2012) coloca o educar e o tratar como correlatos, sendo os pais responsáveis pelas primeiras aprendizagens. Ávila (1997) evidencia que a psicanálise pode contribuir no conhecimento da dinâmica psíquica, das interações sociais, na terapêutica e na observação crítica do papel da escola. Olhando para as crianças com autismo de modo singular, apreciando suas capacidades se viés “normalizante”, é possível criar um ambiente de potencialização e expressão para esses sujeitos.

Existem questões essenciais para a inclusão de uma criança com autismo na escola, para isso é fundamental um trabalho em conjunto, permitindo que, assim, a criança sinta-se acolhida e receba os cuidados de que tanto necessita para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa, pode-se identificar as questões referentes à vida escolar pelas quais a criança com autismo tem sido atravessada frente ao contexto pandêmico. A aprendizagem foi comprometida e as interações foram bloqueadas, visto que a convivência com os professores e demais alunos estava impossibilitada. A falta do ambiente escolar afetou a maioria dos casos coletados em questionário, trazendo efeitos negativos para os aspectos educacionais e sociais. As atividades ofertadas sem uma adaptação para o espaço doméstico e a falta do professor para ensinar, foram algumas demandas que surgiram. A nova modalidade de ensino trouxe consigo a necessidade de renovar o que é aprender. Inicialmente a adaptação foi complicada, mas logo se tornou possível; porém, as crianças demonstraram maior apego aos pais. Essa situação exigiu deles um tempo de que não dispunham, já que, apesar de estarem em casa em tempo

integral, seguiam trabalhando remotamente. A situação exigiu um esforço de todos.

No que tange ao desenvolvimento, foi notado um retorno a algumas estereotípias (não especificadas). A presença de maior ansiedade, agitação, irritabilidade e reclamação marcaram os relatos obtidos. Foram evidenciados resultados positivos como a melhora na comunicação verbal, manutenção das tarefas domésticas e trocas familiares.

Foi possível refletir sobre a importância da inclusão, para que a escola se disponha a amparar as necessidades do aluno. É importante frisar que esse movimento deve partir da escola em direção ao aluno, e não o contrário, sendo essa observação trazida por uma respondente do questionário.

É essencial estimular as potencialidades da criança com autismo sem sufocar sua posição de sujeito do desejo.

Surge a partir dessas constatações a necessidade de explorar os mecanismos envolvidos na adaptação a novas rotinas. A escola estará preparada para receber as crianças novamente? O que foi aprendido e o que provocou mudança nesse ambiente? Como será o manejo da própria criança com autismo nesse retorno? São alguns apontamentos para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ÁVILA, Lazslo Antônio. Psicanálise, educação e o autismo: encontro de três impossíveis. **Revista latinoam. psicop. fund.** São Paulo, v.3, n.1, p. 11-20, 1997.

BARBOSA, André Machado et al. Os impactos da pandemia COVID-19 na vida das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Revista da SJRJ**. Rio de Janeiro, v.24, n.48, p.91-105, 2020.

BASTOS, Marize Bartolozzi. **Incidências do educar no tratar**: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo. 2012. Tese de Doutorado

(Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) – Instituto de Psicologia da universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CATÃO, Inês; VIVÈS, Jean-Michel. Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 36, p. 83-92, dezembro, 2011.

COSTA-ROSA, Abílio. O modo psicossocial: um paradigma das práticas substitutivas ao modo asilar. In: AMARANTE, P., org. **Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 141-168.

DINIZ, Margareth. O(a) pesquisador(a), o método clínico, e sua utilização na pesquisa. In: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela (orgs). **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 111-128.

ESPÍRITO SANTO (estado). Decreto nº 4597-R, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, 17 mar. 2020. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/escolar/legislacoes>>. Acesso em: 27 out. 2020.

FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi et al. Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado às crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. São Paulo, Preprint, p.1-17, 2020.

FERREIRA, Tânia.; VORCARO, Angela. **O tratamento psicanalítico de crianças autistas: diálogos com múltiplas experiências**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FIEIRA, Jaqueline Tubin. **O desenvolvimento psicossocial na criança com autismo no espaço educativo: um estudo empírico bibliográfico à luz da psicanálise**. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de ciências humanas, Universidade estadual do oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; PEREIRA, Caciana Linhares. Infância, escola e esquizofrenia: recortes a partir de experiências escolares. In: FURTADO, Luis Achilles Rodrigues; VIEIRA, Camilla Araújo Lopes. **O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 137-160.

FINK, Bruce. **Introdução clínica à psicanálise lacaniana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

_____, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre linguagem e gozo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In:_____. **Obras completas, volume 6:** três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria, (“o caso Dora”) e outros textos. (1901-1905). 1.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2016, p.73-120.

_____, Sigmund. Introdução ao narcisismo (1914). In:_____. **Obras completas, volume 12:** introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 13-50.

_____, Sigmund. O eu e o id (1923). In:_____. **Obras completas, volume 16:** o eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925). São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 13-74.

_____, Sigmund. Teoria geral das neuroses (1917). In:_____. **Obras completas, volume 13:** Conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917). 1.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2014, p.345-365.

FURTADO, Luis Achilles Rodrigues; ARAÚJO, Ana Ramyres Andrade de; SANTOS, Samara Fernandes Paiva dos. O sujeito autista, a psicanálise e a educação inclusiva: um estudo a partir de relatos autobiográficos. In.: FURTADO, A.R.; VIEIRA, C.A.L. **O autismo, o sujeito e a psicanálise:** consonâncias. 1.ed.Curitiba: CRV, 2014. p. 161-187.

_____, Luis Achilles Rodrigues; VIEIRA, Camilla Araújo Lópes. A psicanálise e as fases da organização da libido. **Scientia.** Ceará, v.2, n 4, p. 93-107, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise. **Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** Cadernos de educação 6: inclusão social desafios de uma educação cidadã. Rio de Janeiro, p. 13-30, 2006.

HUBERT, Karina et al. **O processo de resignificação do autismo na criança pela família a partir da contribuição da psicanálise.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em psicologia) – Centro universitário de Várzea GrandeUNIVAG, Cuiabá, 2020.

JERUSALINSKY, Alfredo. Considerações preliminares a todo tratamento possível do autismo. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 28, n. 61, p. 121-125, abr-jun, 2010.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan, vol. 1: as bases conceituais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365642000000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jun. 2020.

LACAN, Jacques. **Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2017, [E-BOOK].

LAZNIK, Marie-Christine. Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística? (1996). In: _____. WANDERLEY, Daniele (org). **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2013, p. 2135.

LEO, Maira Barroso; COUTO, Luis Flávio Silva. Sobre os narcisismos e a constituição de um corpo no autismo. **Psicologia em revista**. Belo Horizonte, v.22, n.2, p.486-500, 2016.

LÓPES, Anna Lúcia Leão. A escuta psicanalítica de uma criança autista. **Estudos de Psicanálise**, Aracaju, n. 34, p. 13-20, dezembro, 2010.

MACHADO. Gabriela Duarte Silva. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gepesvida**, São Paulo. v.1, n.9, p.100-114, 2019.

MANTOAN, Maria Tereza. A hora da virada. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, p. 24- 28 outubro, 2005.

MELO, Bernardo Dolabella et al. (org). **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: violência doméstica e familiar na COVID-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Cartilha. 22 p.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS. Organização Mundial da Saúde – OMS (2020). **Folha informativa – COVID-19**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 01 de out. 2020.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.40-56, 2010.

SILVA, Maria Emílio Lino. Gente estranha: um olhar psicanalítico para o autista. **Estudos de psicologia**. Campinas, v.15, n.2, p.59-67, 1998.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

VORCARO, Angela; LUCERO, Ariana. Os objetos e o tratamento da criança autista. **Fractal: revista de psicologia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 310-317, setdez, 2015.