

O DIAGNÓSTICO PRECOCE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA INFANTIL

Célio Pereira de Oliveira¹

RESUMO

O presente artigo importância da identificação e diagnóstico precoces do autismo infantil. A problemática geradora do estudo consiste em: Como a identificação precoce do autismo pode contribuir para o melhor desenvolvimento do aluno portador desta necessidade especial? O estudo se justifica, pois as pesquisas e estudos nacionais, em número reduzido e pouco sistematizado, têm demonstrado a ineficiência do tratamento ao autismo, quando existentes, segue em sua maioria, um modelo farmacoterápico, por através de atendimentos em ambulatorios de baixa resolutividade ou um modelo hospitalar. Objetiva-se, entender como o autismo pode ser identificado precocemente. Especificamente, entender os dispositivos e ações no âmbito desta desordem permitam identificar e intervir quando da ocorrência de sinais precoces com risco de evolução autística em crianças através de acompanhamento psicopedagógico; refletir como se estruturam de alguns dispositivos que identificam e diagnosticam manifestações de evolução autística em crianças. A metodologia utilizada neste trabalho é a revisão bibliográfica, bem como um estudo de campo orientado por questionário direcionado.

Palavras-chave: Diagnóstico. Autismo. Inclusão

ABSTRACT

This article emphasizes the early identification and diagnosis of childhood autism. The problem generating the study consists of How can the early identification of autism contribute to the better development of the student with this special need? The study is justified because the national studies and studies in a small number and little systematized have demonstrated the inefficiency of the treatment to autism when they exist most of them follow a pharmacotherapeutic model through the attendance in ambulatories of low resolution or A hospital model. It aims to understand how autism can be identified early. Specifically understanding the devices and actions within this disorder allows identifying and intervening when the occurrence of early signs with risk of autistic evolution in children through psychopedagogical monitoring. To reflect how they are structured of some devices that identify and diagnose manifestations of autistic evolution in children. The methodology used in this work is the bibliographic review as well as a field study guided by a directed questionnaire.

Key words: Diagnosis. Autism. Inclusion

¹aluno do curso de pós graduação em Educação Especial da Academia Brasileira de Ciências da Educação ABRASCE. celiopereiradeoliveira43@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo se intitula: importância da identificação e diagnóstico precoces do autismo infantil. A problemática geradora do estudo consiste em: Como a identificação precoce do autismo pode contribuir para o melhor desenvolvimento do aluno portador desta necessidade especial?

O estudo se justifica, pois as pesquisas e estudos nacionais, em número reduzido e pouco sistematizado, têm demonstrado a ineficiência do tratamento ao autismo, quando existentes, segue em sua maioria, um modelo farmacoterápico, por através de atendimentos em ambulatorios de baixa resolutividade ou um modelo hospitalar, cuja conduta de internação nem sempre se faz necessária. Estas condições específicas parecem refletir a visão adultomórfica que ainda vigora no dia a dia das instituições, com crianças autistas e psicóticas, a despeito relevantes alterações que vêm acontecendo nos últimos anos, com a criação de novos programas de atendimento a pacientes adultos com quadros mentais graves e que não se fizeram acompanhar na área da Saúde Mental Infantil com a mesma velocidade.

Objetiva-se, de maneira geral, entender como o autismo pode ser identificado precocemente. Especificamente, entender os dispositivos e ações no âmbito desta desordem permitam identificar e intervir quando da ocorrência de sinais precoces com risco de evolução autística em crianças através de acompanhamento psicopedagógico; refletir como se estruturam de alguns dispositivos que identificam e diagnosticam manifestações de evolução autística em crianças.

A metodologia utilizada neste trabalho é a revisão bibliográfica, onde se pesquisou em livros, periódicos e sites como a Biblioteca Digital da USP e UNESP, Google Books e Google Academics, bem como um estudo de campo orientado por questionário direcionado.

1. FUNDAMENTAÇÃO

1.1 Perspectivas do Desenvolvimento Cognitivo

Segundo Pereira (2001), apesar de constituírem-se em um grande avanço cognitivo para a criança, operações mentais ainda apresentam limitações importantes.

Nessa fase de desenvolvimento, as crianças de quatro a oito anos se detêm ao tangível e real, assumem uma abordagem concreta, prática, de resolução de problemas, fixada de modo persistente na realidade perceptível. Pensar abstrata e hipoteticamente está além da capacidade das crianças com pensamento concreto.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1997), o processo de internalização consiste em uma série de eventos e transformações qualitativas complexas que resulta na conversão dos processos externos com objetos materiais externos em processos ocorridos no plano da consciência. Ultrapassando as limitações da realidade exterior, ocorre a reconstrução interna de uma operação externa, sendo que as operações mentais de pensamento podem ser desenvolvidas e precisam ser re-exteriorizadas. Aliás, somente com base nestes processos externos é que se torna possível analisar a natureza, propriedades e conteúdos dos processos psíquicos e a transição mútua entre as atividades externas, objetivas e internas, subjetivas.

Por tanto, em conformidade com Kishimoto (1993), nas atividades exteriores ocorrem múltiplos processos de internalização, que envolvem um sistema de significações culturalmente elaborado e difundido pela indústria cultural. Entretanto, internalizar não significa uma simples transferência da atividade externa para um plano da consciência interno preexistente - é o processo pelo qual este plano interno é formado.

Sobre a realização de atividades, Kishimoto (1993) diz que:

Na realização daquelas atividades, pelas interações a criança vai se apropriando da experiência humana acumulada ao longo da história social no mundo humano, dos objetos, concepções, etc., mas ela não se adapta simplesmente ao mundo exterior e às condições do meio. Este é um processo ativo de formação das habilidades e funções humanas, físicas e psíquicas, e das ações e operações motoras e mentais necessárias às suas atividades práticas. (KISHIMOTO, 1993, p. 66).

De acordo com Araújo (2001), à medida que a criança alcança o domínio da linguagem, suas ações e operações elementares se tornam cada vez mais complexas e ela passa a se desprender do significado funcional do objeto. Ao manipular uma boneca ou um utensílio doméstico como uma colher, por exemplo, a criança desenvolve suas habilidades motoras e sensório-perceptivas ao mesmo tempo em que recebe

informações de outras pessoas como sua nomeação, dados a respeito de sua importância no meio social, observações acerca de sua correta utilização.

Em conformidade com Souza (2002):

O educador encontra-se em permanente processo de desafio e confronto com seus próprios limites diante de uma formação que o permita lidar de maneira mais eficaz com as diversas dificuldades que surgem em seu cotidiano de aprendizagem. Assim, uma das funções do educador, hoje, é cuidar para que a aprendizagem seja uma conquista, nem sempre fácil, mais que pode ser prazerosa. E, como instrumento indispensável, pode utilizar o lúdico nas mais diferentes situações no contexto de sala de aula. Porém pode-se observar que nem sempre encontraremos professores que estejam dispostos a se desvincular do tradicionalismo para adotar uma postura lúdica. Souza (2002, p. 43).

Neste contexto Souza (2002) demonstra que existem quatro maneiras de se efetivar a atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem. A primeira corrente se posiciona contra ao uso do lúdico na educação, pois entendem que o processo educativo é algo sério, não podendo ser maculado ou ridicularizado com atividades destituídas de valor acadêmico, sendo chamada de reacionária.

A segunda corrente analisa com bons olhos a adoção das brincadeiras no processo ensino-aprendizagem. Entretanto pecam por falta de uma reflexão mais profundada acerca do lúdico enquanto fenômeno cultural, e sobre suas bases e implicações pedagógicas, psicológicas e epistemológicas.

A terceira corrente, a mediadora, caracteriza-se pela defesa do lúdico enquanto elemento catalisador da aprendizagem. A adoção de uma postura lúdica associada a objetivos instrucionais, faria do jogo um mediador no processo educacional. Dessa forma, o jogo serviria para desenvolver comportamentos que propiciassem a formação de estruturas cognitivas, psicomotores e afetivas capazes de dar suporte e embasamento aos conhecimentos formais.

A quarta corrente é defensora do lúdico, dissociado de objetivos instrucionais podendo então ser chamada de essencialista. Tal corrente enfatiza o resgate do prazer, do lazer, e define o jogo como uma ferramenta que pode ser usada para a transformação e construção de novos saberes e de uma nova realidade social, entendendo que no

processo educativo está implícita a possibilidade de vivência concreta do lúdico, enquanto divertimento, prazer, engajamento e participação, dissociando o lúdico do método de ensino, definindo-o como conteúdo.

Bueno (1986) ensina que o termo lúdico vem da palavra latina ludo que significa brincar. Inserido ao termo lúdico estão os conceitos de jogos, brinquedos e brincadeiras sendo relativa também à conduta daqueles que propõem o jogo e daqueles que jogam.

Souza (2002 *apud* Cunha 1988) diz que:

A brincadeira constitui-se, basicamente, em um sistema que integra a vida social da criança, assim as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural e precisam ser mais consideradas em nossas escolas, pois pela análise da realidade educacional brasileira pode-se verificar que na grande maioria das instituições de ensino as atividades lúdicas são pouco exploradas e, mesmo quando são realizadas, não lhes são dado o valor que merecem pois são vistos como simples passatempo e/ou divertimento sem nenhuma finalidade didática. No brinquedo existe necessariamente participação e engajamento, o brinquedo é certamente uma forma de desenvolver a capacidade de engajar-se, de manter-se ativo e participante. A criança que brinca bastante será um adulto trabalhador. A criança que sempre participou de jogos e brincadeiras grupais saberão trabalhar em grupo; por ter aprendido a aceitar as regras do jogo, saberá também respeitar as normas grupais e sociais. É brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade (SOUZA, 2002 *apud* CUNHA 1988 p. 46).

As atividades lúdicas envolvem os alunos e promovem o altruísmo, diminuindo, desta forma, o egocentrismo, característico do desenvolvimento infantil, favorecendo a socialização.

Souza (2002 *apud* Rego 1995) afirma que:

A socialização proporcionada no desenvolvimento das atividades lúdicas tem a função significativa no processo de desenvolvimento infantil. Ela também é responsável por criar uma zona de desenvolvimento proximal justamente porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta, valores, modo de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento (SANTOS, 2002, *apud* REGO, 1995, p. 40).

A utilização de técnicas lúdicas possibilita aos professores e alunos uma nova prática educacional. Prática embasada em pressupostos intelectuais, conscientes e inconscientes ao processo de construção da cidadania.

1.2 A Pessoa com Deficiência

As pessoas com necessidades diferenciadas receberam, ao longo da trajetória histórica, inúmeras denominações e nomenclaturas.

De acordo Sasaki (2003)

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de "pessoas com deficiência" em todos os idiomas. (SASSAKI, 2003, p. 12).

A ideia de deficiência, leva a sociedade *grosso modo*, a interpretar a condição da Pessoa com Deficiência (PcD) como uma incapacidade.

Maciel (2000) afirma que a exclusão não é recente. Ela remonta há milênios na história humana. A exclusão se instalou a partir do momento em que o Homem passou a viver em sociedade. Segundo o autor, nos primórdios das civilizações as atividades eram basicamente físicas, tudo dependia da boa forma física para que o bem estar social acontecesse. Desta forma, as PcD, logo ao nascer, quando não eram assassinadas, como é o caso de algumas culturas indígenas, eram marginalizadas e excluídas do convívio da comunidade.

Os governos das últimas décadas têm implementado ações que visam a inclusão. Uma das iniciativas que tem ganhado força neste sentido é aquela que vem ocorrendo na área da educação, no que se refere às políticas públicas federais e estaduais.

De acordo com Mantoan (1997):

Não se trata de que a pessoa com dificuldades não vai ter problemas para se adaptar. Pelo contrário, é necessário que se avalie, de maneira positiva, uma forma diferente de entender o indivíduo, uma visão mais diferenciada e adaptada, onde ele encontre apoio, meios e instrumentos de formação para que sua prática profissional seja satisfatória (MANTOAN, 1997, p. 21).

Voivodic (2004) diz que a PcD compreende seus limites e tende a supera-los com bastante êxito, especialmente quando lhes são dadas condições para tal. Esse fato, de acordo com a autora, sinaliza a importância da participação social e atitudes proativas no contexto social, onde a PcD se insere. Esta atitude inclusiva compreende, inicialmente a família, aceitando as limitações de seu filho PcD, as adaptações físicas e

de currículo disponibilizadas pelas instituições de ensino e a garantia da sua inserção no ambiente de trabalho. Ainda de acordo com a autora, estes pressupostos precisam de medidas previas, que garantam o acesso a todos os serviços oferecidos pela sociedade, independentemente das peculiaridades da deficiência apresentada pelo indivíduo.

De acordo com Buscaglia (1997):

O conhecimento da condição de deficiência (da dimensão do sujeito) e das atitudes e comportamentos da sociedade, em especial dos professores, demais alunos, pais etc. (dimensão social) é um caminho possível em direção à superação das barreiras do preconceito (BUSCAGLIA, 1997, p. 101).

Somente dessa maneira poderemos efetivar ações que garantam, não só o acesso, mas a permanência dessas pessoas numa vida ativa e de bem estar.

É mister que seja detectada a dicotomia que se vela nas entrelinhas quando se decreta uma lei, um decreto normativo, que versa acerca dos direitos de determinado grupo. Afirma-se isto pelo fato de que, se por um lado, a legislação que se propõe procura garantir os direitos do grupo em questão, é sinal que, de outro lado, este mesmo grupo está sendo desrespeitado por parte da sociedade em que se insere ou por determinado conjunto desta sociedade.

Desta forma, segundo Fernandes et al. (2011), quando se referem aos direitos adquiridos por PcD através de legislações, na contramão se estigmatiza este grupo de cidadãos, relegando-os a um plano, no subconsciente social, de subcidadãos que necessitam de leis para que seus direitos sejam garantidos. Portanto, há que se tomar extremo cuidado para que, além das diferenças morfológicas e psicológicas inerentes às deficiências, não se estabeleçam diferenças sociais.

Assim, além de reconhecer os direitos adquiridos pela PcD, se faz necessário garantir sua igualdade, como descreve o IBDD (2004), entendendo igualdade cidadã como o direito do PcD em ser tratado de maneira desigual, dentro de suas necessidades específicas.

Amabis e Martho (2010) explicam que a humanidade não é anatomicamente igual, existem diferenças morfológicas sutis, que variam de um ser humano para outro, mesmo todos sendo *Homo sapiens*. Pode-se ampliar esta conceituação dizendo que há

diferenciações de âmbito psicológico, igualmente, abrangendo suas posturas sociais e modos de agir.

Mantoan (1997) diz que os seres humanos, quando se agrupam em sociedade, tendem a conviver com conflitos decorrentes, dentre eles, da pluralidade cultural. Sob este ponto de vista, as PcD possuam diferenças mais fáceis de serem notadas que a grande maioria sociedade, mas, por serem diferenças de ordem natural, não deveriam ser transportadas para o âmbito das relações sociais.

3.1 A Relação Mãe - Bebê - Família e o Processo Diagnóstico

De acordo com Caron (1996), nas décadas de 70 e 80, psicanalistas como Selma Fraiberg (1918 – 1981), entre outros, empreenderam grande desenvolvimento à técnica conjunta de tratamento pais-bebês, cujo objetivo maior colocava-se em poder livrar a criança das distorções afetivas entre pais e filhos. Ainda de acordo com este autor, autores como Spitz, Bowlby, Stern e Winnicott além de haverem em muito contribuído para elucidação do potencial interacional do bebê na sua dinâmica familiar, também vieram sofisticar técnicas de atendimento aos recém-nascidos.

Estudos empíricos também vieram contribuir na elucidação dos meios de interação, sob o enfoque da psicanálise. Produziu-se um avanço no campo do psiquismo infantil com a Técnica de Observação da Relação Mãe-Bebê criada por Esther Bick, em 1948, na TavistockClinic. Em 1960 esta técnica de observação entrou para a grade curricular dos cursos de formação de psicanalistas de adultos do Instituto de Psicanálise de Londres, tendo como objetivo inicial desenvolver nos estudantes de psicanálise a capacidade de escuta, observação e continência.

Estes ensinamentos iniciais de Bick (1967) em seu artigo “princeps” foram agrupados por Houzel (1997) em duas categorias. A primeira seria descobrir e redescobrir a comunicação pré-verbal, tornando-se mais sensível a este modo de comunicação, sua interação familiar e consequente elaboração. A segunda seria tolerar a atenção e conter as tensões emocionais, resultante do próprio enquadre da observação de bebês estruturado em três tempos: a atenção, o tomar notas e a elaboração nas

supervisões. Sendo assim, seu rigor se pauta por uma articulação nestes três tempos: o primeiro momento de impacto emocional, a tomada de notas a formação de hipóteses.

A observação como técnica de investigação é composta de cinco elementos fundamentais Caron (1995):

Sujeito: o observador; objeto: aquele a quem se observa. O bebê, a relação com sua mãe e o ambiente; os meios: os sentidos, o olhar e os ouvidos, principalmente emocionalidade do observador através do impacto emocional; os instrumentos: aqueles meios que nos servem de apoio para realizar as observações. (CARON, 1995, p. 48).

Desta maneira, segundo Houzel (1997):

A chance de intervenção com o intuito de romper ciclos impeditivos de crescimento arraigados no desenvolvimento precoce da criança relação pais-bebê, se daria na medida em que o profissional buscasse oferecer continência às angústias dos pais nas suas relações familiares, por meio de uma atitude mental receptiva às identificações projetivas daqueles. Estas projeções parentais têm a chance de se evidenciar pela contraposição às vivências do contato com o seu filho no dia a dia, facilitando-se, assim novas perspectivas na forma de vê-lo. Neste processo estimula-se a discriminação entre as vivências dos pais e a experiência do bebê, bem como se valoriza a potencialidade dos pais para a sintonia com as necessidades e sinais de seu filho. Deste modo, fortalece-se a função parental e estimulam os recursos internos peculiares de cada célula familiar para se estabelecer uma rede de relações continentais ao sofrimento psíquico que facilitam a elaboração e tolerância a conteúdos emocionais (HOUZEL, 1997, p. 82).

Caron (1995) vem empregando este método como auxiliar diagnóstico e terapêutico, em consultorias e em intervenções em gestantes de anomalias fetais. Apesar de serem vários contextos de aplicabilidade deste método, para este autor, o elemento básico para o relacionamento pais - bebês se ancora na condição dele poder oferecer um acesso único de observação, experiência imediata, reflexão e possibilidade de abordagens que a sessão individual não oportuniza. Ainda de acordo com o autor, são sessões geralmente densas, com momentos de grande estresse aos participantes, inclusive o bebê.

Piaget (1986) se refere ao pensamento formal dizendo: "em vez de o possível se manifestar simplesmente sob a forma de um prolongamento do real ou das ações executadas na realidade, é, ao contrário, o real que se subordina ao possível" (p. 189).

Graças à construção da lógica das proposições que se inicia no final da segunda infância, por volta dos doze anos, o adolescente torna-se capaz de raciocinar sobre

enunciados verbais e não somente na presença do objeto ou de sua representação imediata.

Finalizando, no desenvolvimento intelectual, a lógica das proposições dá conta da totalidade dos mecanismos operatórios por meio da rede combinatória e o grupo das quatro transformações: identidade, negação, reciprocidade e a correlatividade.

O período das operações formais conclui a terceira e última grande construção, atingindo o equilíbrio de operações internas não mais limitadas à realidade concreta. Abrange agora possibilidades formais, isto é, a inversão e a reciprocidade que até então caminhavam paralelamente passam a integrar-se num único sistema. O pensamento representativo torna-se então hipotético-dedutivo.

Embora se tenha abordado o período das operações concretas e operações formais, assim também designados por Piaget (1986), o período pré-operatório mereceu maior destaque por se tratar do nível de desenvolvimento em que se encontram os sujeitos.

Lebovici e Mazet (1991) afirmam que, mesmo não sendo evidente o autismo neste conjunto de adoecimentos precoces, procura fazer uma articulação entre as possíveis disfunções das interações precoces e a evolução autística posterior. O autor inquire se identificar certas falhas interativas entre a mãe e o bebê que poderiam se constituir em um quadro especificamente precursor do autismo infantil. Para articular a sua questão, este autor supracitado aproxima-se da formulação de D. Stern quanto aos três grandes tipos de perturbação da interação ou de disfunções das interações precoces que são: o excesso de estímulo ou a sua falta, bem como as estimulações paradoxais. Estas últimas são por ele consideradas as mais significativas, na medida em que as mensagens dirigidas ao bebê são contraditórias, até mesmo paradoxais, embaralhando, portanto, a interação bebê-mãe.

Lebovici e Mazet (1991) consideram que:

Não exista uma correlação única os distúrbios interativos precoces e as patologias posteriores, mas levanta uma hipótese, para ele plausível, de que os distúrbios da interação têm uma influência patogênica por vias processuais internas pela criança pequena. (LEBOVICI e MAZET, 1991, p. 153).

Portanto, é prudente uma abordagem em que se entenda que esta influência dependerá tanto da forma como os pais irão significar os sintomas do bebê, quanto do modo como esse bebê introjetará suas experiências relacionais.

Entretanto, Lebovici e Mazet (1991) dizem que:

o aparecimento da síndrome de autismo precoce parece ser antecedido por desordens ao nível interacional precoce, caracterizadas por distorções das articulações entre o olhar e a motricidade, contradições nas variações de distribuição da tensão corporal (expressões mímicas e motoras, tónus próxima! e distal do bebê e de sua mãe, por exemplo), perturbações da atenção conjunta, modificações da ritimicidade dos envoltórios interativos, dissincronia, desarmonia das interações mímicas, caráter incompreensível e não familiar das emoções percebidas e sentidas pelos observadores, diminuição das transformações de um modo interativo para outro, invariabilidade de uma configuração durante um roteiro interativo repetitivo persistente, (LEBOVICI e MAZET, 1991, p. 157).

Todos esses quadros psicopatológicos precoces, que podem vir a se constituir antes da fala, vêm configurando, ao longo dos últimos anos, um campo profícuo de investigações psicanalíticas e de intervenções junto aos bebês, seus pais e familiares, desenvolvidas em algumas maternidades, instituições de atendimento infantil na Europa e no Brasil.

Nesse sentido, Szejer (1994) lembra, em seu artigo "Psicanálise para os recém-nascidos", que uma criança nasce envolvida numa língua, no seio do qual ela "assume um lugar submetendo-se aos ditos e não ditos que constituem a especificidade de sua história" (SZEJER, 1994, p.2).

Na medida em que o psicopedagogo se coloca como ouvinte da criança e de seus pais, é possível se delimitar onde está sediado o sintoma e permitir, em seguida, àqueles que o exprimem, o enunciar de uma palavra que pode resultar na possibilidade, no jogo da simbolização, de não mais se alienarem nesse compromisso.

Caron (1995) afirma que:

O estado conflitivo pais-bebês que se irrompe no setting, bem como o desempenho e a alternância de diferentes papéis entre os presentes são rápidos e contagiantes. O bebê tem função desencadeante e catalisadora neste processo, e nele o terapeuta proporciona espaços para que os dramas sejam internalizados (CARON, 1996, p. 176).

Esta autora parece estar em concordância com Mélega (1998), pois ensina a importância do terapeuta, nos trabalhos psicopedagógico entre os pais e seus filhos no sentido de observar, escutar, conter e respeitar, não representando, com esta postura, uma função meramente passiva, mas, ao contrário, agregadora.

Acrescenta Caron (1997),

São consultas com forte mobilização afetiva, de modo que poucas intervenções verbais resultam de todo um processo interno sendo formuladas em linguagem simples, sem artificialismo. São descrições, esclarecimentos que permitem à mãe-bebê, compartilharem com o terapeuta conflitos e sentimentos inconscientes da relação. A tradução emoções inconscientes, somadas à divisão de responsabilidade entre a dupla, permite aflorar outras formas de reflexão, uma maior reciprocidade nas identificações, uma melhoria na interação e consequente alívio da dor psíquica (CARON, 1997, p. 152).

Em seu trabalho mais recente, Mélega (1998) renomeia a sua abordagem psicológica que tem como objetivo avaliar e aclarar, com a participação do grupo familiar, as situações problemas que motivaram a procura do especialista, e facilitar o entendimento entre seus membros. Esta forma de abordagem traz a vantagem de se permitir ter acesso a interações existentes e presentes entre seus membros, informações mais fidedignas do que apenas as narrativas das entrevistas diagnósticas clássicas.

Mélega (1998) diz que:

As interações que vão surgindo durante o encontro, expressas em linguagem lúdica, verbal e não verbal, são exemplos vivos da história do grupo, e do lugar que cada um ocupa; história e lugar que falam de situações conflitos que tendem a se repetir pela impossibilidade de encontrar soluções, pela impossibilidade de pensá-las (MÉLEGA, 1998, p. 119).

Assim fica demarcada uma explícita ampliação do contexto de inserção do trabalho clínico para as relações pais - filhos, que outrora ficava mais circunscrito às relações precoces pais - bebês, porém mantendo-se sob a égide inspiradora do método Mãe-Bebê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo infantil, esta patologia de organização mental caracterizada por uma radical ausência de personalidade, fonte de desinteresse de sentido estrito dos significados, se transforma em experiência psíquica e implica imediatamente uma decisão ética.

Esta decisão ética aponta-nos, no que tange a ausência de sujeito, ou para uma aceitação dessa ausência como natural e irremediável ou para uma tentativa de constituir o sujeito que ali falta, sendo sua presença uma aposta e toda aprendizagem uma decorrência dessa ampliação da psique.

Depois da análise sistemática dos textos, veem-se duas saídas possíveis. Em uma delas, buscaríamos fazer frente coletivamente ao problema, ajudando-nos mutuamente, apoiando-nos reciprocamente, solicitando todas as competências e todas as boas vontades, para contribuir no desafio do que não foi conseguido por um, e que concerne ao ser profundo do ser humano e sua essência, passando pela sua vida psíquica, na busca de comunicação ou de sua angústia para compartilhar. Na outra, configuraríamos a denegação coletiva, através da qual sustentaríamos que não haveria nada a compreender, nenhum sentido a buscar nem a dar às manifestações e aos sofrimentos autísticos, de tal sorte que cada fragmento de nosso texto viesse ao encontro da criança autista.

Muito embora estas duas vias sejam as mais significativas, e que sobre elas se desdobrem o que chamamos de um entendimento ético, outro caminho se expõe, com a constância que merece nossa devida atenção. Esta terceira via diz respeito a achar um culpado, que altera seu foco de atuação, sem que se altere seu teor funcional. Já faz algum tempo, era a criança a acusada de não se desenvolver como se esperava, era ela a portadora de uma falta irremediável, do não sentido, do não educável. Depois, foram os pais, com sua natureza fria e obsessiva, os responsáveis diretos pelos infortúnios da criança autista e psicótica.

Parece-nos justo poder reconhecer que não só os pediatras tenham assim procedido. Entretanto, por uma volta do pêndulo, ou mesmo por uma pífia ironia, são os próprios psiquiatras e psicanalistas que se tornaram o flanco das projeções daqueles que, ainda hoje, se deixam seduzir pelas sereias da denegação coletiva.

Se, por um lado, estamos chegando ao final da exposição de nosso presente trabalho, por outro, é inegável que apenas disparamos um processo que exige nosso prosseguimento. Um deles se refere ao que, indiretamente, acabamos por abordar através de nossos objetivos e tempo de tentativa de intervir a nível familiar e no

discurso parental para tentar reverter a posição em que esta criança tem sido colocada em relação ao significante.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

AMABIS, Jose Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Fundamentos da Biologia**. Vol. Único - 4ª Ed., São Paulo. Moderna, 2010.

ARAÚJO, Vânia Carvalho. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BUENO, Francisco da Silva. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: FAC, 1986.

BICK, E. **Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis**. Revis.Psicoanalítica, 1967. Disponível em: http://www.asmi.es/arc/doc/notas_observacion_lactantes_ensenanza psicoanalisis.pdf. Acesso em 01 de outubro de 2013.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao acolhimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARON, N. A. **Reflexões sobre o tratamento de pacientes de zero a dois anos de idade**. In: SLAVUTZKY, A et al. (Org.) História, clínica e perspectiva nos cem anos de psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brincar, pensar, conhecer: jogos e atividades para você fazer com suas crianças**. São Paulo: Maltese, 1998.

FERNANDES, Lorena Barolo Fernandes; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volum e_02/Art08_NEPIM_Vol02_BreveHistoricoDeficiencia.pdf. acesso em 20 de setembro de 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – IBDD. **Inclusão social da pessoa com deficiência:** medidas que fazem a diferença. Rio de Janeiro: IBDD, 2008, 312 p

HOUZEL, D. **Pueden erradicarselas psicoses infantis?** In CHIAPPINI, C.H.; MIYARES, A R. Observación de lactantes: signos de alarma en el primer año de vida, autismo precoz, detección y tratamiento. Trad. Lic. Renée Royer. Buenos Aires: Ediciones Kargieman, 1997

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogos infantis:** o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LEBOVICI, S.; e MAZET, P. (Org.). **Autismo e psicoses da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec. 2000, vol.14, n.2, pp. 51-56. ISSN 0102-8839. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_arttext . Acesso em 01 de outubro de 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MÉLEGA, M. P. (Coord.) **Observação da relação mãe-bebê - Método Ester Bick:** tendências. São Paulo: Unimarco, 1997.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. **Brincar, brinquedo, brincadeira, jogo, lúdico.** São Paulo: Presença Pedagógica, 2001.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1986.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.** São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SZEJER, M. **Uma psicanalista dirige-se aos recém-nascidos.** Boletim Informativo ABREP. 1994.

SOUZA, Lilian Rosy Gomes de. **O lúdico na formação de crianças da 2ª série do Ensino Fundamental na escola Estadual “Santos Dumont”.** 2002. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas

e Educação da Unama. Disponível em:
http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/brincar_com_crianca.pdf.
Acesso em 31 out 2013.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.