FERNANDA BRAGA DE ARAÚJO

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM GRAVES ACOMETIMENTOS ORGÂNICOS E IMPASSES NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA: UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:
Educação Especial

Orientador:
Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9 Araújo, Fernanda Braga de
A663e A escolarização de alunos com graves acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica : uma educação especial? / Fernanda Braga de Araújo ; orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo : s.n., 2011.
155 p. : il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Educação Especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 . Educação especial 2. Deficientes 3. Autismo 4. Psicose infantil 5. Psicanálise I. Voltolini, Rinaldo, orient.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA BRAGA DE ARAÚJO

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM GRAVES ACOMETIMENTOS ORGÂNICOS E IMPASSES NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA: UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:
Educação Especial

Banca Examinadora

Prof. Dr. Leandro de Lajonquiére: _____
FEUSP

Profa. Dra. Maria Cristina Vicentin: _____
PUC-SP

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini:_____
FEUSP
(orientador)

Ao Diego, já tão amado. Na expectativa de nosso encontro.

A G R A D E C I M E N T O S

Ao Prof. Rinaldo Voltolini, pela escuta sempre tão atenta e cuidadosa e pela contribuição valiosa em cada etapa do presente trabalho, transmitindo-me muito além do que se propunha ensinar.

À Profa. Maria Cristina Vicentin e ao Prof. Leandro de Lajonquière, pelas importantes contribuições e pelo debate no exame de qualificação.

À Celma Cenamo (em memória) pela generosidade de sua transmissão no tempo em que estivemos juntas.

À equipe da Trilha, por estarmos juntos nesse intrigante, rico e difícil caminho diário, compartilhando e aprendendo. Em especial, ao Ziza, pela confiança em meu trabalho e pela disponibilidade em acompanhar-me em cada novo passo. E à Ana Cecília, Danielle, Neusa e Rita, fiéis companheiras, por cada questionamento, cada apoio e, sobretudo, pela amizade.

À equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, as amigas Aurora, Célia, Eliana, Iara, Márcia e Margarida, pela possibilidade de aprendermos juntas.

A todos os alunos "especiais" e suas famílias e a todos os professores, que tantas inquietações e surpresas trazem para a minha vida profissional, fazendo-me sempre questionar minha prática e aprofundar meus estudos.

Ao CAPES, que financiou e apoiou essa pesquisa.

À minha mãe, Regina, por seu apoio e pela constante curiosidade pelo meu trabalho, que sempre me impulsionaram a ir além. Ao meu pai, Henrique, exemplo e incentivo para meus estudos, fazendo-me acreditar que mais um passo poderia ser dado. Ao Hernani, meu irmão, pelas marcas indeléveis de nossa infância e por tudo que compartilhamos ainda hoje.

Ao Ivan, companheiro de todas as horas, por seu amor, por seu humor e por sempre me lembrar da leveza da vida. E, agora, pela família que formamos.

À Kelly Cristina Brandão da Silva, grande amiga, pela sempre presente disponibilidade em ouvir e contribuir com meus projetos, entre eles essa dissertação, que contou com sua valiosa leitura e seus apontamentos.

À amiga Ilana Katz, que sempre me encorajou para que esse trabalho se tornasse realidade.

À Marise Bastos, por iluminar o caminho que eu não podia enxergar, fazendo-me encontrar tantos novos projetos, entre eles o mestrado.

R E S U M O

ARAÚJO, F.B. **A escolarização de alunos com graves acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica: uma educação especial?** Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este estudo pretende abordar a escolarização de alunos com graves acometimentos orgânicos - deficiências de base - e impasses na constituição psíquica - os chamados transtornos globais do desenvolvimento, como autismo e psicose infantil.

Partindo de uma revisão bibliográfica a respeito da constituição do sujeito em psicanálise, do entrecruzamento de aspectos orgânicos e psíquicos na infância e da educação especial, desde o seu nascimento até a contemporaneidade, busca-se um entendimento sobre o que se propõe, atualmente, no âmbito escolar destes alunos.

Tecendo uma análise crítica sobre o que se revela como a especialidade da educação, paradigma da educação contemporânea, busca-se problematizar a tarefa educativa que aparece subjugada a ações pedagógicas e a propostas de áreas que se dizem parceiras da pedagogia na educação especial – psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, entre outras – e interpretar os efeitos que uma escolarização como esta, pautada na especialidade, traz para aqueles envolvidos: os alunos e os professores.

Entrevistas realizadas com professores de escolas especiais da Grande São Paulo ilustram e revelam claramente os impasses vividos e os modelos seguidos pelo professor "especialista" na escolarização destes alunos, corroborando as hipóteses lançadas por esta pesquisa.

Palavras-chave: educação especial, acometimentos orgânicos, autismo, psicose infantil, psicanálise.

A B S T R A C T

ARAÚJO, F.B. **The schooling of students with serious bouts organic and impasses in the psychic: a special education?** Dissertation (Master), Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2011.

The aim of this study is to bring up the subject of education of students with serious organic bouts – deficient base- and impasses in the psychic, which are known as pervasive developmental disordes, such as autism and childhood psychosis.

From a literature review regarding the constitution of the subject in psychoanalysis, the interweaving of physical and mental aspects in childhood and special education, from birth until the present, it is sought an understanding about what is proposed currently in the scope of school students.

Making a critical analysis of what is revealed as the specialty of education, a paradigm of contemporary education, the objective is to question the education task, which appears subdued by pedagogical actions and proposals for areas that consider themselves partners of pedagogy in special education – psychology, phonoaudiology, physical therapy, among others, and interpret the effects that an education like this, based on the specialty, brings to those involved: students and teachers.

Interviews with teachers of special schools in the Great Sao Paulo illustrate and reveal the challenges experienced, and the models followed by the "expert" teacher in the schooling of these students, supporting, thus, the hypotheses advanced by this research.

Keywords: special education, organic bouts, autism, childhood psychosis, psychoanalysis

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO ---------- 11

CAPÍTULO 1: ORGANISMO E PSIQUISMO: O ENTRECRUZAMENTO DOS EIXOS NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA ---------- 15

1.1. TEMPORALIDADE LÓGICA: A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA ---------- 15

1.1.1. O tempo lógico da estruturação psíquica ---------- 16

1.1.2. Da prematuridade do bebê humano à unificação pela função materna -------- 17

1.1.3. Alienação---------- 19

1.1.4. Separação ---------- 20

1.1.5. Estádio do espelho: a constituição pela identificação ---------- 23

1.2. DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: IMPASSES NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA ---------- 25

1.2.1. Autismo ---------- 26

1.2.2. Psicose---------- 27

1.3. DESENVOLVIMENTO E ESTRUTURA: PONTOS DE ENCONTRO ---------- 30

1.3.1. Organicidade e Significante: pontos de encontro entre desenvolvimento e estrutura---------- 30

1.3.2. O bebê deficiente e a função materna---------- 34

1.4. NOVAS PESQUISAS E HIPÓTESES EM DISCUSSÃO SOBRE OS IMPASSES NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA: PSICANÁLISE E NEUROCIÊNCIAS ---------- 36

CAPÍTULO 2: PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PANORAMA HISTÓRICO---------- 47

2.1. DA EDUCAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO: O NASCIMENTO DA PEDAGOGIA ---------- 47

2.2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PANORAMA MUNDIAL E BRASILEIRO---------- 55

2.2.1. O nascimento da educação especial ---------- 56

2.2.2. A educação especial no Brasil ---------- 61

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM GRAVES ACOMETIMENTOS ORGÂNICOS E IMPASSES PSÍQUICOS ---------- 69
3.1. A EDUCAÇÃO PASSA PARA A ALÇADA DA PEDAGOGIA, "CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO" ---------- 69
3.2. A DUPLA ALIENAÇÃO: O CIENTISTA DA EDUCAÇÃO E O OBJETO A SER ESTUDADO ---------- 72
3.3. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA PEDAGOGIA ---------- 78
3.4. A ESPECIALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ---------- 83
3.5. A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM GRAVES ACOMETIMENTOS ORGÂNICOS E IMPASSES PSÍQUICOS: UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL? ---------- 89

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ---------- 95
4.1. A PROPOSTA ESCOLAR EM QUESTÃO: QUANDO O PEDAGÓGICO É O LIMITE ---------- 96
4.1.1. A pedagogia em sala de aula ---------- 96
4.1.2. A rejeição ou indiferença do aluno às atividades pedagógicas ---------- 99
4.1.3. Se o pedagógico faz limite, como seguir com o trabalho educacional? ---------- 101
4.2. OS IMPASSES NA COMUNICAÇÃO ---------- 104
4.3. PROFESSOR OU PESQUISADOR? O SABER ESPECIALISTA EM SALA DE AULA ---------- 107
4.4. A EQUIPE, A MEDICALIZAÇÃO E A FAMÍLIA: A BUSCA POR UM TRABALHO COMPLETO ---------- 111
4.5. A ESCOLA ESPECIAL EXPULSA A EDUCAÇÃO ---------- 113

CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 115

ANEXOS ---------- 119
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS ---------- 120
ENTREVISTA 1 ---------- 121
ENTREVISTA 2 ---------- 125
ENTREVISTA 3 ---------- 128
ENTREVISTA 4 ---------- 132
ENTREVISTA 5 ---------- 135

ENTREVISTA 6---------- 139
ENTREVISTA 7---------- 142

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ---------- 149

I N T R O D U Ç Ã O

Para todos aqueles que se debruçam sobre a questão da escolarização especial ou regular, as crianças e os jovens com graves acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica escancaram desafios, questionando a prática escolar e, principalmente, revelando entraves ao professor em sua tarefa de educar.

Em primeiro lugar, deve-se entender o que se chama de acometimentos orgânicos e psíquicos. Estes são os alunos que apresentam alguma deficiência de base, como surdez, paralisia, cegueira, ou seja, algum comprometimento orgânico, associada a impasses na constituição psíquica, os chamados transtornos globais do desenvolvimento, como autismo e psicose.

Deparamo-nos, portanto, com uma clientela que pouco – ou nada – pode ocupar o lugar de aluno designado pela escola: não se sentam em carteiras (muitas vezes, nem se sentam), não se interessam por livros, cadernos, tintas, lápis, não brincam, não interagem com colegas ou profissionais, ou o fazem de forma bastante peculiar, com estereotipias e rituais, deixando intrigados os professores e questionando a própria tarefa educativa.

São estes alunos que escancaram ainda mais as dificuldades para o professor, que se vê questionado em seu saber de ensinar e passa a ser convocado a responder sobre questões de saúde, cuidados e estimulações. A tarefa educativa – entendida como a transmissão de marcas simbólicas que possibilitem à criança aceder ao mundo compartilhado[1] -, já tão questionada na contemporaneidade, se vê ainda mais obturada no caso da educação especial ou inclusiva, demitindo o professor de seu lugar de educador e transformando-o em um "estimulador de capacidades" e "detector de déficits, deficiências e dificuldades".

Como pode o professor empreender sua tarefa educativa diante de tantos apelos e demandas de diversas áreas de conhecimento? Deve ser ele um professor especialista? Como ser especialista em tantas áreas de conhecimento? Como ser professor e, ao mesmo tempo, ser responsável pela saúde de alunos convulsivos, ou pela adaptação de materiais que possibilitem melhor acuidade visual de um aluno com baixa visão, ou ainda, tendo que pensar

[1] Concordamos, aqui, com as idéias de Lajonquière (1999, p. 173): "(...) educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas."

sobre estereotipias e formas nada convencionais de se relacionar, por exemplo? São essas algumas das perguntas que ecoam em reuniões escolares.

A pesquisa que aqui se apresenta tem por finalidade principal tecer uma reflexão a respeito do que se concebe como educação de alunos com acometimentos orgânicos e impasses psíquicos na contemporaneidade, baseando-se, para tanto, no discurso daqueles que se encarregam de tal tarefa: os professores. Buscar-se-ão, portanto, os eixos sobre os quais se erguem os pressupostos da educação destes chamados alunos com necessidades educacionais especiais, numa tentativa de compreensão dos limites e possibilidades com os quais se deparam todos aqueles envolvidos na sua escolarização.

No capítulo 1, faremos um levantamento teórico a respeito do entrecruzamento dos aspectos orgânicos e psíquicos na constituição do sujeito, buscando uma compreensão, à luz de conceitos psicanalíticos, sobre os entraves que parecem estar em jogo nos alunos que aqui chamamos com acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica. Faremos, portanto, uma revisão bibliográfica sobre o tema, tocando, ao final do capítulo, em algumas das pesquisas mais recentes sobre o assunto.

No capítulo 2, apresentaremos um breve panorama histórico a respeito da educação escolar, elencando as principais marcas da passagem da educação para a escolarização no panorama mundial, bem como da educação para a pedagogia. Feito este breve percurso, deter-nos-emos mais precisamente no nascimento da educação especial no mundo e, posteriormente no Brasil, a fim de compreendermos o momento preciso em que surge a atenção escolar a crianças e jovens com deficiência.

A partir de então, faremos, no capítulo 3, uma análise a respeito da pedagogia e da educação, refletindo, mais detalhadamente, sobre os fatores que se apresentam na pedagogia contemporânea, aqui entendida como “ciência da educação”. Tendo em vista tal discussão, passaremos a uma análise crítica a respeito da educação especial contemporânea, por nós entendida como aquela que com mais força convoca o conhecimento da ciência e da técnica para dentro dos muros escolares.

Buscaremos, então, no capítulo 4, traçar alguns dos eixos sobre os quais se erguem os pressupostos da educação destes alunos, numa tentativa de compreensão dos limites e possibilidades com os quais se deparam os professores envolvidos na sua escolarização. Para tanto, faremos a análise das entrevistas feitas com professores que trabalham em escolas especiais públicas e particulares da Grande São Paulo, levantando os pontos de intersecção dos relatos e buscando percorrer os eixos centrais que se apresentam na educação de tais

alunos na contemporaneidade, sem a pretensão de esgotar o tema ou de pretender que toda a complexidade da questão seja aqui retratada.

Este trabalho pretende, portanto, tecer uma reflexão crítica sobre a escolarização destes alunos na contemporaneidade, buscando revelar possibilidades e limites, sem qualquer proposição de novos métodos especiais ou propostas educacionais, numa posição ética de apenas revelar e discutir o que se passa no campo educacional destas crianças e jovens.

C A P Í T U L O 1

O R G A N I S M O E P S I Q U I S M O : O E N T R E C R U Z A M E N T O D O S E I X O S N O S I M P A S S E S D A C O N S T I T U I Ç Ã O P S Í Q U I C A

1.1. TEMPORALIDADE LÓGICA: A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA

Uma criança não nasce sujeito; torna-se sujeito. É justamente tal afirmação que nos permitirá abordar as vicissitudes da constituição subjetiva e as especificidades que podem se apresentar em tal estruturação em crianças com problemas orgânicos de base.[2]

Somos levados a um tempo precoce, porém sem as marcas e precisões de um tempo cronológico como prevê o conceito de desenvolvimento. Ou seja, falar em constituição não é o mesmo que falar em desenvolvimento, embora haja uma íntima relação entre ambos, um podendo fazer limite e determinar o outro, como procuraremos discorrer no presente capítulo.

Jerusalinsky, A. (1999a. p. 23) afirma que falar em desenvolvimento implica, inevitavelmente, abordar as funções exercidas ou não. Portanto, o enfoque é dado de maneira fragmentada, já que "[...] o que se desenvolve são as funções e não o sujeito". Entre marcas temporais, cronológicas, exames, laudos, escalas, o olhar que foca o desenvolvimento recai sobre o organismo e suas funções. Expulsam-se o corpo, o sujeito, a constituição psíquica. Portanto, não se pode falar em sujeito quando se aborda o desenvolvimento. O que se desenvolve é a criança, já que o sujeito se constitui. Como nos conta ainda este autor (op.cit., p.37), "[...] se o desenvolvimento depende de um processo maturativo, a constituição do sujeito não depende para nada dele". O conceito de desenvolvimento nos remete, pois, ao conceito de criança, ser por excelência em desenvolvimento, em maturação, em evolução, num tempo cronologicamente marcado e definido como "infância".

---

[2] Chamaremos de problemas orgânicos de base aqueles detectados nos exames perinatais ou nos primeiros meses de vida do bebê, como deficiências físicas, sensoriais, síndromes, paralisias cerebrais.

O que focamos quando falamos em desenvolvimento é precisamente um recorte da maturação, por exemplo, o desenvolvimento motor, enfocado pelos fisioterapeutas, o desenvolvimento cognitivo, privilegiado pelos professores, e assim por diante. Como aponta Bernardino (2000. p. 28,29):

> Significante nada psicanalítico, "criança" remete imediatamente à diacronia de um "desenvolvimento" que envolve um corpo real submetido a uma gênese anatômica, fisiológica, neuronal, etc, como todo ser vivo. Portanto, estamos distantes de qualquer categoria psicanalítica, exceção feita ao registro do Real, proposto por Lacan, onde se poderia situar este corpo real, se pudéssemos isolá-lo simplesmente. O fato é que não podemos. Há uma intrínseca relação entre o que caracteriza biologicamente o homem e seu lugar de falasser[3]: é a partir da linguagem que o desenvolvimento se organiza.

Já a constituição nos remete a um tempo lógico de operações psíquicas, sem escalas e medidas, mas com marcas fundantes, inscrições, que afetam de forma decisiva o advir do sujeito. E mais: esse tempo da constituição psíquica faz marcas também sobre o desenvolvimento da criança, afetando, como sabemos, as possibilidades ou entraves que poderá enfrentar no desenvolvimento de sua motricidade, seu funcionamento cognitivo, ou seja, a maturação e a evolução das mais variadas funções previstas em seu desenvolvimento. Aprofundaremos tais questões.

1.1.1. O tempo lógico da estruturação psíquica

Na perspectiva psicanalítica lacaniana aqui assumida, afirmamos que o encontro do bebê com o Outro[4] tem uma função determinante em sua estruturação psíquica, ultrapassando as fronteiras do tempo cronológico, do desenvolvimento propriamente dito, imprimindo marcas singulares para além de marcas padronizadas. Um encontro que, desde sempre mergulhado no campo da linguagem, conduz à constituição psíquica, à estruturação subjetiva propriamente dita.

Como afirma Bernardino, (2000, p.15):

---

[3] Falasser: tradução do termo "parlêtre" postulado por Lacan, referência ao ser de linguagem, estruturado pela linguagem.(Nota nossa)

[4] Outro remete-se ao conceito de Outro Primordial postulado por Lacan, a ser descrito a seguir.

> [...] a estrutura, do nosso ponto de vista não seria um dado a priori, nem se definiria a partir de um único momento de inscrição. É, muito mais, a resultante de um processo de construção, composto por diversas operações psíquicas essenciais – aí compreendendo o entrecruzamento dos tempos lógico e cronológico - que pressupõem a relação com um outro da espécie, agente que desempenha a função de Outro.

Cabe aqui, aprofundarmo-nos em conceitos psicanalíticos que procuram descrever o que se passa, do ponto de vista psíquico, neste encontro com o Outro.

1.1.2. Da prematuridade do bebê humano à unificação pela função materna

Um bebê, ao nascer, caracteriza-se, acima de tudo, pela imaturidade do ponto de vista orgânico e psíquico. Não dispõe de aparato em seu desenvolvimento e em seu psiquismo para as mais simples satisfações das necessidades mais imediatas: depende inteiramente de um semelhante que não apenas lhe enderece os primeiros cuidados físicos, biológicos, mas também que acalente seu grito, remetendo-o ao campo da linguagem, inserindo-o no mundo simbólico compartilhado.

Porém, o que chamamos de semelhante não é apenas um cuidador. Referimo-nos ao conceito de Outro Primordial de Lacan, que não necessariamente coincide com os pais da realidade, mas sim com a função de "agente de linguagem" (PETRI, 2003, p. 58), que sustenta e veicula o desejo, jamais se esgotando naquilo que é dito ou feito.

É, portanto, o chamado Outro Primordial aquele que desempenha a função materna, atribuindo significações, alinhavando os cuidados e satisfações com palavras, gestos, toques, desejo e fantasia. É, pois, a partir dessa relação com o Outro Primordial, que se constrói uma rede de significações, olhares, linguagem, em que o bebê vai conquistando uma existência para além do orgânico: seus gritos, antes pura expressão desarticulada, vão ganhando contornos de apelo por leite, colo, ou o que quer que signifique o Outro.

Como afirma Levin (2005, p. 30), "a expressão e a ação cênicas do Outro é que ligam o aspecto sensitivo-motor como produção subjetiva". E mais: "na cena montada por esse Outro, a criança antecipa sua unidade e diferença. Mas para isto o Outro terá de antecipar um sujeito que ainda não existe, uma vez que está dissociado e fragmentado". (op. cit., p 30).

Afirmamos, portanto, que as primeiras relações do bebê com sua mãe, ou quem quer que seja que encarne a função materna (o Outro Primordial) vão margeando, contornando suas experiências fisiológicas, unificando-as, atribuindo-lhes sentidos diversos de forma que possam ser antecipadas, compartilhadas e, principalmente, vividas no campo da linguagem.

Desta forma, o Outro, "tesouro de significantes", que a função materna encarna, oferece muito mais do que simples cuidados ao seu bebê. Como afirma Jardim (1998, p. 26),

> [...] desde o início de vida de um bebê, o corpo é tomado como corpo atravessado pela linguagem, pelos significantes provindos do Outro primordial. Os significantes tocam esse corpo, pulsionalizando-o, dando sentido a cada parte dele, incluindo-o numa rede significante [...].

Pode-se afirmar que a mãe, ali onde há fragmentos, dejetos, funções fisiológicas, antecipa um sujeito, atribuindo significações e unificando, ou seja, humanizando o bebê. É, pois, a partir do próprio desejo da mãe, que o bebê encontra um lugar muito além daquele de carne e osso com que nasce. Falamos aqui de sua existência para além do orgânico, para além da carga genética com que chega ao mundo. O que está em jogo, portanto, é o desejo daquele que se encarrega de seus primeiros cuidados, desejo este que o inclui, se tudo correr bem[5], no campo da linguagem. Como afirma Vorcaro (apud JERUSALINSKY, J., 2002, p. 13):

> O bebê humano é guiado pela intervenção da alteridade que significa o organismo e assim desfalca o instinto vital de sua plenitude. Afinal, conduzido unicamente por seu fluxo, a condição de insuficiência do organismo o mataria. A alteridade opera a perda do gozo instintual inserindo-o no campo da linguagem. Seus cuidados são interpretações em atos simbólicos, cujos sentidos são imperativos por arbitrarem valor, constringindo a pureza do gozo da vida, ao acolhê-lo, emoldurando e decidindo sua significação. Por isso, o desempenho da função materna depende de a mulher, na condição de mãe, ser desejante.

O que está em jogo aqui é todo um emaranhado campo de linguagem, de significações, ao qual o bebê não pode escapar. Tal como afirma Bernardino (2006, p. 25):

> O mundo que um bebê encontra ao nascer é um mundo de linguagem: já falam dele antes mesmo de seu nascimento. Dão-lhe um nome e inscrevem-no em um registro civil: antes mesmo de conseguir reagir a este nome, ele já existe e é contado como cidadão. Falam com ele quando ainda está no ventre materno, saúdam-no com palavras quando ele é dado à luz. Muito precocemente, passa a reconhecer seu nome e, mais ainda, percebe que o reconhecem nele. Faz esta operação abstrata que consiste em sacar que tem existência justamente ali onde não está: nesta palavra formada por uma sucessão de fonemas que escolheram para representá-lo, cuja significação não vem dada e consiste em um enigma que lhe caberá decifrar.

---

[5] Falaremos mais a frente sobre os possíveis entraves que podem ocorrer neste (des) encontro com o Outro

Falamos, aqui, portanto, que para manter-se vivo do ponto de vista psíquico, o bebê precisa que o Outro, agente de linguagem, transforme rapidamente sua necessidade em demanda, jogo ao qual esse bebê nunca mais poderá escapar. Ou seja, a partir do encontro com o Outro, o bebê está fadado a perder o registro da pura necessidade de sua existência, entrando, por meio do ordenamento simbólico ao qual vai se submetendo, no registro da demanda, a partir dos significantes maternos que o tiram da pura indiferenciação e do caos sensorial em que vivia. O campo pulsional que se abre, a partir do encontro do bebê com o Outro, marca seu corpo, inscrevendo-o no registro do prazer, subjugando o campo da necessidade.

Podemos dizer que não é o bebê que adquire a linguagem, mas sim esta que o determina e o constitui. É justamente por já ter um lugar falado, uma existência para além do orgânico mesmo antes de nascer, que um bebê poderá, mais tarde, advir um sujeito, um falasser.

Ao bebê, neste momento de sua existência, não resta outra forma de existir a não ser corresponder ao sentido que lhe dão, nos termos do referencial psicanalítico lacaniano, alienar-se ao campo do Outro, ocupar o lugar que recebe na linguagem, pois, "[...] se não o ocupar, não haverá referência alguma para ele, não encontrará significado algum para si mesmo, já que não o herda junto com sua carga genética". (BERNARDINO, op.cit., p. 25)

1.1.3. Alienação

Chegamos, aqui, a um conceito de grande importância na obra de Lacan, considerado a primeira operação lógica fundamental da causação do sujeito: a alienação.

Nas palavras de Jardim (1998. p. 18),

> a operação de alienação é marcada pela atração necessária de um infans[6] ao Outro, onde encontrará um significante que suportará o sentido de sua própria existência. Assim, estando alienado ao Outro, o bebê agarra-se aos significantes fundamentais, enlaçado pelo desejo materno, fazendo-se representar pelas marcas significantes do Outro materno. (grifos da autora).

[6] Infans refere-se, etimologicamente, àquele que não fala. (Nota nossa)

Falamos aqui de um tempo lógico, em que o bebê está capturado pelos significantes maternos, fazendo-se por eles representar. Neste sentido, o bebê depende, neste momento, exclusivamente dos significantes do campo do Outro, estando completamente alienado neste campo.

O Outro materno antecipa o sujeito ali onde ele ainda não está e, dessa forma, sujeitando-se aos significantes maternos, o bebê encontra-se alienado e antecipado como sujeito. Ou seja, a alienação nada mais é do que a operação psíquica que causa o assujeitamento do bebê ao Outro, responsável pela primeira posição de sujeito que ele ocupa na linguagem, sua entrada, por assim dizer, no campo simbólico. Sua existência orgânica está, portanto, fadada a ser subjugada a sua existência simbólica, não sendo possível mais separar o que "realmente é" de "como é falado" pelo Outro. Ou seja, o bebê "é" o que é falado, o que é desejado; "é" o que marca sua existência no campo da linguagem.

Como aponta Lacan (1998 [1964], p. 26):

> O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar como sujeito.

Ou seja, o preço que se paga ao ocupar um lugar de significação é ter que se sujeitar a um significante, não há escapatória. Ao bebê, resta ser aquilo que lhe cabe ser no discurso do Outro.

Segundo Fink (1998, p. 72):

> Portanto, no conceito de alienação postulado por Lacan, é possível entender a criança, de certa forma, como tendo escolhido a sujeição à linguagem, como tendo concordado em expressar suas necessidades através de um meio distorcido ou da camisa-de-força da linguagem e como tendo permitido ser representada por palavras.

1.1.4. Separação

O segundo tempo lógico[7] da constituição do sujeito refere-se ao que Lacan chamou de separação, operação responsável pela "desalienação" do sujeito para que tenha sua própria

[7] Os dois tempos inscrevem-se de forma lógica, e não cronológica, sendo aqui descritos separadamente apenas para facilitar o entendimento.

existência simbólica, passando a ter, a partir de então, a impressão[8] de ter realmente adquirido a palavra própria. Nas palavras de Petri (2003, p. 59,60):

> A segunda operação é a de separação, que é o resto da operação de alienação. A separação acontece pelo encontro com a falta no Outro, falta veiculada no discurso, que não outra coisa que não o desejo. Estão em jogo aqui, na verdade, duas faltas, a do Outro, enquanto desejo, e a do sujeito, que não pode ser inteiramente representado pelo Outro. É somente a partir da separação do sujeito em relação ao Outro que o sujeito vai se constituir enquanto tal, singularizar-se e inscrever-se em um discurso.

O Outro materno, além de transmitir significações, traduções ao seu bebê, transmite também sua falta, que não pode ser preenchida exclusivamente pelo bebê. "É ao se dar conta de que o Outro não é tão absoluto, que algo lhe falta, que o filhote humano começará a se indagar sobre o desejo" (BERNARDINO, 2006, p. 26). Assim, a mãe que apresenta o primeiro significante ao bebê (S1) no tempo da alienação, apresenta, na separação, sua falta, o significante S2, que lança o bebê a uma hiância, condição para a emergência do sujeito. Nas palavras de Lacan (1998 [1964], p. 207):

> [...] é no intervalo entre esses dois significantes que vige o desejo oferecido ao balizamento do sujeito na experiência do discurso do Outro, do primeiro Outro com o qual ele tem que lidar, ponhamos, para ilustrá-lo, a mãe, no caso. É no que seu desejo está para além ou para aquém no que ela diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido, é no que seu desejo é desconhecido, é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito.

É, portanto, a partir da transmissão da falta materna, que o bebê pode se constituir como desejante, advindo também como ser faltante, barrado ao desejo materno, passando da posição de objeto do desejo materno a sujeito do desejo. A mãe apresenta sua falta ao bebê, é seu desejo que é posto em questão. O bebê percebe-se como não completando sua mãe, sujeito barrado, cujo desejo jamais se satisfaz. Segundo Fink (1998, p. 76):

> O Outro materno precisa mostrar algum sinal de incompletude, falibilidade, ou deficiência para a separação se concretizar e para o sujeito vir a ser como $; em outras palavras, o Outro materno deve demonstrar que é um sujeito desejante (e dessa forma também faltante e alienado), que também se sujeitou à ação da divisão da linguagem, para que testemunhemos o advento do sujeito.

---

[8] Impressão porque se trata de uma ilusão, uma vez que nunca se pode desvencilhar totalmente dos restos da operação de alienação, daquilo que fez as primeiras marcas no *infans*, marcas primordiais, jamais apagadas.

Cabe aqui, ainda, abordarmos um conceito essencial para a compreensão da constituição do sujeito: trata-se do que Lacan postulou como “Nome-do-Pai”. Refere-se ao terceiro termo que opera precisamente na separação, fazendo com que realmente a falta da criança e a falta da mãe não coincidam, ou seja, que não haja completude entre ambas. O Nome-do-Pai pode ser veiculado pelo pai biológico ou por qualquer terceiro termo que convoque o desejo materno, com a precisa função de criar uma lacuna entre mãe-criança. Apresenta, pois, a ordem simbólica, via operação da metáfora paterna, neutralizando o desejo do Outro materno e empurrando a criança para que “[...] busque o prazer através de vias mais aceitáveis para a figura paterna e/ou Outro materno”.(FINK, op.cit., p. 79).

Jerusalinsky, A. (1984, p. 10) afirma:

> É importante sublinhar aqui que o que permite a ruptura da continuidade entre mãe e filho é a intromissão de um discurso que, operando na mãe a castração simbólica, obriga ambos à referência a um terceiro. É precisamente desta referência que estamos falando quando mencionamos o significante, já que o pai se faz presente através de seu nome que é significante fundamental. Sabemos que este Nome-do-Pai representa a lei da proibição incestuosa e, por extensão, a restrição do gozo que lança a criança e a mãe no campo do desejo; desejo cujo objeto encontra no falo a simbolização essencial.

A metáfora utilizada por Lacan (1992 [1969-70], p. 105), da boca de crocodilo, exemplifica bem o que estamos aqui descrevendo:

> O papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão – a mãe é isso. Não se sabe o que pode lhe dar na telha, de estalo fechar sua bocarra. O desejo da mãe é isso. Então, tentei explicar que havia algo de tranqüilizador. Digo-lhes coisas simples, estou improvisando, devo dizer. Há um rolo, de pedra, é claro, que lá está em potência, no nível da bocarra, e isso retém, isso emperra. É o que se chama falo. É o rolo que os põe a salvo se, de repente, aquilo que se fecha.

A linguagem, portanto, veiculando a metáfora paterna, tem a função de proteger a criança de sua relação dual tão ameaçadora com o Outro materno, o que pode ser lido a partir da seguinte formulação lacaniana (Fink, op. cit., p. 80):

<u>Nome-do-Pai</u> Desejo da mãe

Ou seja, o Nome-do-Pai barra o desejo materno em relação ao filho, o desejo da mãe é substituído por um nome. Segundo Jerusalinsky, A. (2002, p. 188):

> É preciso que o Nome-do-Pai barre, interdite o desejo materno, para que uma criança não fique eternamente aprisionada a ter que responder como objeto da mãe. Se uma criança representa o objeto que satura o desejo da mãe, não haverá lugar para que possa vir a ser formulada a interrogação pelo desejo. É o Nome-do-Pai que instaura a pergunta do desejo do Outro Primordial, pois ao barrá-lo faz dele uma incógnita.

O que se abre, pois, a partir deste momento lógico, é o campo do desejo, e aí sim podemos falar em sujeito. Um sujeito dividido, para quem o objeto que lhe completa está inacessível, interditado. A metáfora paterna, por um lado, interdita o desejo materno e, por outro, abre inúmeras possibilidades de deslizamentos significantes, sujeitando a criança à legalidade simbólica.

1.1.5. Estádio do espelho: a constituição pela identificação

Lacan fala também da constituição do sujeito pela via da identificação, situando o chamado "estádio do espelho", momento em que o bebê, a partir da identificação propiciada pelo Outro Primordial, adquire a imagem de seu corpo, suporte para as demais identificações que daí em diante poderão advir.

O espelho, como uma metáfora do olhar materno[9], dá ao bebê, pela primeira vez, a experiência de unificação de sua imagem do corpo, até então por ele percebido como fragmentado. Ou seja, o bebê pode, a partir do olhar de sua mãe, identificar-se com sua imagem ali antecipada, a qual lhe garantirá uma totalidade psíquica, inaugurando-se, então, o ponto inicial de sua subjetivação, o "eu". É, então, a partir do Outro, que nasce a primeira idéia de "eu", assujeitado ao significante materno. Nas palavras de Lacan (1985 [1955-56], p. 50):

> O eu humano é o outro, e que no começo o sujeito está mais próximo da forma do outro do que do surgimento de sua própria tendência. Ele é originalmente coleção incoerente de desejos – aí está o verdadeiro sentido da expressão corpo espedaçado –

[9] Olhar aqui entendido de forma mais ampla, como aquele que traz marcas, inscrições simbólicas, significante.

> e a primeira síntese do ego é essencialmente alter ego, ela é alienada. O sujeito humano desejante se constitui em torno de um centro que é o outro na medida em que lhe dá a sua unidade, e o primeiro acesso que ele tem do objeto, é o objeto enquanto objeto do desejo do outro. (grifos do autor)

O que ocorre, pois, no estádio do espelho, é que o bebê encontra, no olhar materno a ele dirigido, sua unificação imaginária (imagem do corpo). É pela via simbólica que a identificação imaginária pode se dar, como escreve Petri (2003, p. 63):

> Para o sujeito se constituir precisa acontecer uma identificação primordial que é propiciada pelo Outro primordial, e que se dá no âmbito do que foi chamado primeira educação. Sua faceta imaginária vai permitir a construção do corpo próprio da criança, no momento lógico chamado por Lacan de estádio do espelho, em que o Outro, tal qual um espelho, ocupa o lugar de seu ideal. Sua faceta simbólica garante a inscrição significante, e se faz com o Outro no lugar de ideal de eu. Dessa forma, constrói-se um leito que será suporte das identificações secundárias, vetorizando as escolhas do sujeito dos objetos que ocuparão o lugar de ideal de eu a partir de então.

Embora não haja uma cronologia exata quando abordamos a constituição psíquica, Lacan situa este acontecimento por volta dos seis meses de idade, momento em que o bebê pode perceber, com júbilo, sua imagem no espelho, endossada pelo olhar materno, identificando-se com ela e, dessa forma, encontrando uma unificação para seu corpo até então vivido como fragmentado. Encontra, pois, sua imagem antecipada no olhar materno e com ela identifica-se. Como afirma Julieta Jerusanlisky (2002, p. 160):

> O olhar e a palavra do Outro antecipam para o bebê uma imagem unificada do corpo, em um tempo em que, desde as condições de maturação, um bebê ainda não tem um efetivo domínio instrumental.

O que está em jogo aqui não é somente a assunção de uma imagem pelo bebê, senão a identificação com aquilo que aparece como sua imagem através do olhar do Outro. Nas palavras de Lajonquière (2007, p. 166):

> [...] no caso do “filhote humano”, a imagem é uma promessa de unidade na medida em que ele nasce carente de todo elemento unificador e, por outro, essa promessa só se articula como tal se um adulto mediatizar a relação com o espelho.

Ou seja, não há como assumir a imagem de si sem ser pela mediação do Outro, com tudo o que, pelo seu olhar, é endereçado ao bebê: é através do olhar da mãe que o bebê se vê. A identificação com uma imagem se dá via a sustentação simbólica, ficando claro, portanto, o ponto de intersecção e sobredeterminação das facetas simbólica e imaginária da constituição

subjetiva. Como afirma Petri (2003, p. 64): “A identificação imaginária está ocorrendo também lado a lado, sustentada pela simbólica, sendo responsável pela estruturação do eu”.

1.2. TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: IMPASSES NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA

Feito o percurso teórico a respeito da constituição psíquica do sujeito, cabe, agora, pensarmos sobre o que aqui chamamos de impasses na constituição psíquica, que representam entraves nos tempos lógicos de causação do sujeito anteriormente descritos. São os chamados transtornos globais do desenvolvimento[10], mais precisamente autismo e psicose.

Em primeiro lugar, partimos aqui da idéia de que algo em termos da constituição do sujeito não se deu, ou se deu de forma peculiar, resultando nos transtornos globais do desenvolvimento. Ou seja, tais transtornos, embora freqüentemente associados a problemas orgânicos de base, não têm sua etiologia no organismo, mas sim na constituição propriamente dita, nos termos descritos anteriormente.

Nossa hipótese de trabalho aqui parte das idéias de Jerusalinsky, A., Kupfer, entre outros psicanalistas, que tomam o autismo e a psicose como duas estruturas diferentes, ou seja, o autismo seria uma quarta estrutura possível, ao lado da neurose, psicose e perversão.

Segundo Jerusalinsky, A. (1993, p. 63), “[...] entre psicose e autismo não há nenhuma identidade de estrutura, porque num caso se trata da forclusão e no outro se trata da exclusão”.

---

[10] Transtornos Globais do Desenvolvimento é a categoria que engloba os autismos infantis no CID 10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde- décima revisão). As psicoses infantis foram suprimidas dos manuais de classificação de doenças (DSM IV e CID 10), conforme abordaremos mais adiante.

1.2.1. Autismo

Abordemos, em primeiro lugar, o autismo. Falar exclusão do sujeito em relação ao significante implica falar em não inscrição: “no lugar onde a inscrição deveria se encontrar, se encontra o Real, ou seja, a ausência de inscrição (JERUSALINSKY, A., op. cit., p. 63).

Levin (1997, p.57) lança mão do esquema de espelho, numa referência ao estádio do espelho, para situar o que seria a exclusão, no caso do autismo:

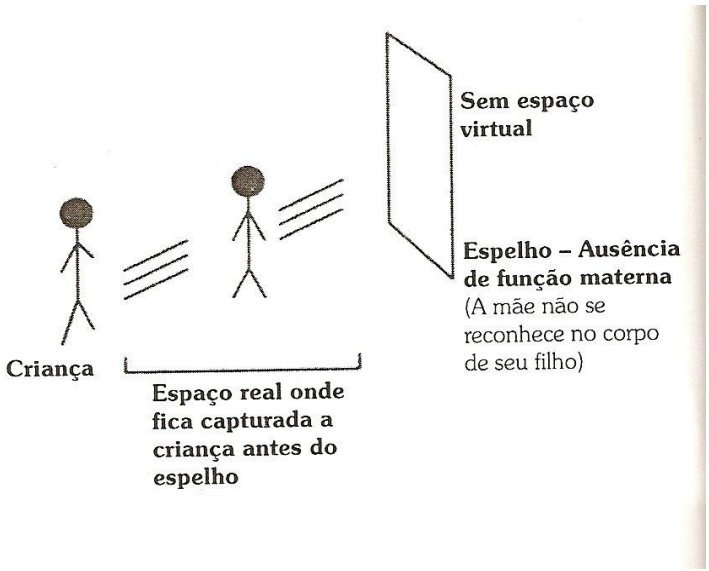

Figura 1- Autismo

Como o autor diz, o que acontece no caso do autismo é que a criança fica confinada a um espaço real, “como puro órgão sem virtualidade, onde a mãe não se reconhece como tal (estruturação autista)”. (op. cit., p. 58). Dessa forma, o autismo seria anterior ao estádio de espelho, revelando uma falha na função materna, como afirma Kupfer (2001, p. 48). Porém, como a autora diz,

> [...] não são as mães reais, com seus sentimentos, sua devoção, sua encarnação em um papel social que exercem bem ou no qual acreditam, que estão na base da eclosão do autismo infantil precoce. São as mães postas no exercício de uma função que desconhecem exercer [...].

Estamos, portanto, diante da falha na função materna, e não “da mãe”, com suas ações e cuidados com o bebê. Falamos de desejo inconsciente, daquilo que está por trás das ações

conscientes e que regula toda a relação da mãe com o bebê, pela via do significante, como descrito anteriormente.

Falar que um autista se encontra em lugar de exclusão em relação ao significante implica afirmar que ele não foi tocado pelas marcas fundantes, pelo desejo, ficando petrificado no Real, sem possibilidade de aceder ao simbólico, registro que garantiria a emergência do sujeito propriamente dito. Podemos ilustrar esse ponto com a metáfora de Jerusalinsky, A. (1993, p. 65):

> [...] a mãe do autista coloca seu filho exatamente na mesma posição que o turista coloca o monumento na fotografia que ele mostrará aos seus familiares no retorno de sua viagem. Ou seja, se fotografará de costas ao objeto que foi ver. A mãe do autista é uma turista do desejo. O objeto de seu desejo está fora de seu olhar.

Jerusalinsky, A. (1984, p. 13), citando Dominique e Gerard Miller[11], fala em "exílio da dialética do desejo", um exílio da função materna que não opera, ficando a criança no "puro real". Ainda mais:

> Assim não somente se registra a ausência da função que faz o Outro, mas também da função derivada da primeira: do espelhamento. Acontece que o outro circula num imaginário que deixa o filho de fora. Todo significante opera, então, lançando-o ao campo do real, deixando a criança sem marca. (op. cit., p. 14)

Concluímos, pois, que no autismo a criança permanece num estádio anterior ao do espelho e à alienação, permanecendo como puro organismo, sem ser tocada pelo significante, excluída da linguagem.

1.2.2. Psicose

Pensemos agora o que se passa na psicose infantil. Essa estrutura implica um fracasso no tempo lógico da separação propriamente dita, com a não inscrição da metáfora paterna, ou seja, nas palavras de Lacan, estamos diante da foraclusão do Nome-do-Pai. Como afirma Quinet (2006, p. 47):

---

[11] MILLER, Dominique e MILLER, Gerárd. El nino máquina. Analítica. Caracas, 5: 75-92, jun, 1984 (p. 80)

> Foraclusão designa o mecanismo essencial da psicose: a foraclusão do Nome-do-Pai (que equivale à não inclusão na norma edipiana). Se utilizarmos esse termo neológico –derivado do francês forclusion, cuja tradução exata, como termo jurídico, é prescrição – é porque o que está "foracluído" do lado de dentro retorna no lado de fora, ou seja, na realidade, sob a forma de delírios e alucinações. O excluído está incluído do lado de fora, daí, foracluído. (grifos do autor)

Pode-se dizer, portanto, que na psicose infantil a operação de inscrição primordial falhou, ficando a criança alienada ao campo do Outro, ou seja, a operação de alienação ocorreu, com a entrada da criança no estádio do espelho, porém a separação não pôde ser veiculada, ficando a criança no lugar de objeto do Outro, sem possibilidade de instalação da falta estruturante para o psiquismo e para o advento do sujeito do desejo.

Desta forma, a criança fica "[...] ancorada no espelhamento unívoco à mãe" (JERUSALINSKY, A.1984, p. 13), presa ao enunciado primordial (S1), sendo barrado o acesso ao registro simbólico, sem enodamento possível por via da metáfora paterna.

Nas palavras de Zenoni (1990, p. 106):

> Portanto, como não ver que aquilo de que padece o pequeno sujeito psicótico não é um bloqueio sobre a via da humanização, mas muito mais um excesso, talvez se possa dizer, de humanização, mais precisamente um excesso, um sem limites, da ação sobre o ser vivo, da dimensão que o especifica como humano? (tradução livre não publicada de Guglielmetti, M., 2003)

A criança psicótica está na linguagem, mas não no discurso. Pode falar, mas sua fala revela a não amarragem central, o ponto de "capiton" (CALLIGARIS, 1989, p. 15) ao qual todas as significações estariam remetidas. "[...] O psicótico estaria tomado na linguagem. Mas estaria tomado na linguagem só metonimicamente, como se estivesse errando na linguagem". (CALLIGARIS, op. cit., p. 15). Presa ao enunciado primordial, sem a confrontação com o Outro faltante, a criança psicótica responde, pois, de seu lugar de objeto, não constituindo seu lugar para falar, excluída do laço social e, portanto, de possibilidade de circulação social.

Podemos, aqui, recorrer ao modelo de espelho proposto por Levin (1997, p. 59) na psicose:

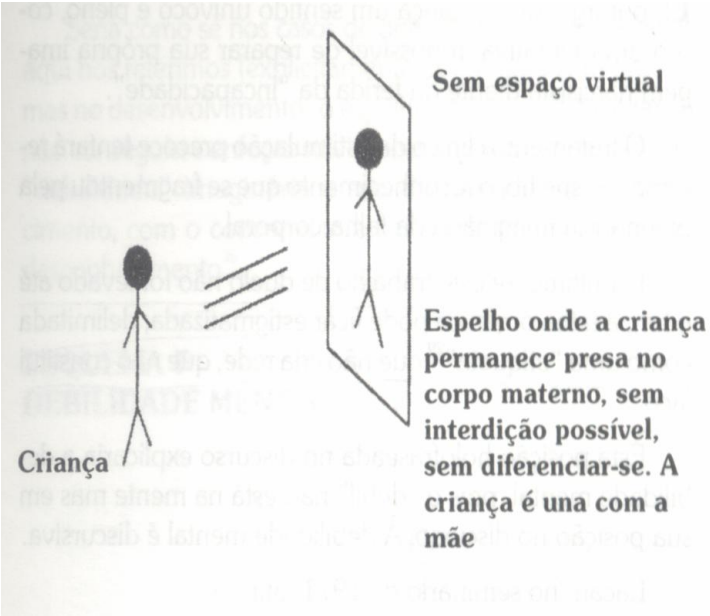

Figura 2 - Psicose

Fica clara, no desenho acima, a aderência ao Outro que parece em jogo numa criança psicótica, revelando uma colagem, sem hiância possível e, portanto, sem possibilidade de emergência do sujeito do desejo. Ainda com Zenoni (op. cit., p. 109), podemos avançar:

> Pois, com a psicose, antes mesmo de estarmos diante de uma criança perturbada ou muito perturbada, estamos diante de um sujeito perturbado pelo Outro, prisioneiro numa configuração simbólica à qual não está interditado ultrapassar o limite do gozo, um Outro que se apodera do ser vivo sem que nada venha a simbolizar o caráter simbólico de seu aprisionamento, perseguindo o sujeito por um enigma onipresente na realidade quando ela não se identifica pura e simplesmente ao seu ser de vivente. Em suma, com a psicose estamos, a princípio, diante de um Outro sem lei, intrusivo, louco; não diante de um sujeito apoiado sobre a via da simbolização, da comunicação lingüística etc., mas de um sujeito já na linguagem, já determinado como "parlêtre[12]" - mas cuja determinação é aquela de uma ordem significante que não inclui o esvaziamento do gozo que ele transcreve. (tradução livre não publicada de Guglielmetti, M., 2003).

A criança psicótica padece, pois, de um Outro invasivo, não tendo lugar de enunciação possível: seu lugar é colado ao Outro; é extensão de seu corpo, eco de sua voz, metonímia de seu desejo.

[12] Aqui optamos pela tradução de parlêtre por "falasser".

1.3. DESENVOLVIMENTO E ESTRUTURA: PONTOS DE ENCONTRO

Feito o trajeto anterior, cabe-nos, agora, pensar sobre as vicissitudes da constituição psíquica que podem estar em jogo em crianças com problemas orgânicos de base. O que aqui se propõe, portanto, é uma reflexão a respeito da relação entre organicidade e psiquismo, entre desenvolvimento e estrutura, lançando-se a hipótese de que um entrave orgânico pode desembocar em impasses não somente no desenvolvimento, como também na constituição psíquica.

Pensar que problemas orgânicos possam comprometer o desenvolvimento parece claro. Por exemplo, que uma criança com deficiência auditiva possa apresentar questões importantes no desenvolvimento da comunicação nos parece óbvio. Ou então, que uma criança com um quadro neurológico afetado, como paralisia cerebral, possa apresentar questões relevantes em sua marcha, sua coordenação motora global. Parece, portanto, que, em alguns aspectos, uma linha pode ser traçada, entre causa e efeito, embora mesmo os especialistas que se ocupam das diversas áreas do desenvolvimento (neurologistas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas) façam ressalvas, não marcando tão fortemente essa linha e abrindo possibilidades não tão claramente mensuráveis.

Há, portanto, mesmo com dados orgânicos constatados, uma brecha que se abre, algo que "só o tempo irá dizer", como não cansam de afirmar alguns especialistas. O que seria isso? Será que é o desenvolvimento sozinho que se encarrega desse destino?

1.3.1. Organicidade e Significante: pontos de encontro entre desenvolvimento e estrutura

O caminho percorrido até agora nos permite avançar para além da organicidade e do desenvolvimento. Há uma base orgânica que serve de sustentação, se assim podemos dizer, para as marcas fundantes do sujeito, o significante propriamente dito. Como afirma Elsa Coriat, citada por Bernardino (2000, p.31)**:** "Se o sujeito é afetado pelo significante, ainda é preciso que haja um sistema nervoso, uma base orgânica, para que este significante que o afeta fique registrado".

Falamos, portanto, de marcas significantes tocando aspectos orgânicos e maturacionais. O sistema neurológico, os aspectos maturacionais, a base orgânica de um bebê

são a matéria prima na qual poderão se ancorar os aspectos mais marcadamente de sua constituição, as marcas fundantes de seu psiquismo, determinadas na relação com o Outro Primordial. Apesar da importância crucial destes aspectos desenvolvimentais, não são eles, sozinhos, que decidem o destino psíquico da criança.

Isto significa dizer que, embora possam trazer conseqüências para o psiquismo, os problemas orgânicos de base não podem ser considerados as causas de impasses na constituição psíquica, como autismo e psicose. A grande correspondência entre falhas orgânicas e os quadros de autismo e psicose encontrada freqüentemente em crianças deve-se, pois, não a uma relação de causa e efeito, mas aos efeitos que as questões orgânicas podem ter sobre aquele que se encarrega de assumir a função materna, responsável pela humanização do bebê. Ou seja, podem se abrir barreiras que dificultam ou impedem o encontro do bebê com o Outro, quer porque o bebê tem, a seu lado, grandes entraves orgânicos, quer porque a mãe encontra-se impossibilitada de ir ao seu encontro[13]. Julieta Jerusalinsky (2002, p. 34) cita Mannoni (1999, p. 59) sobre este aspecto:

> Quando um fator orgânico está em jogo, esta criança não tem só que fazer face a uma dificuldade constitucional, mais ainda à maneira pela qual a mãe utiliza esse defeito em um mundo fantasmático que acaba por ser comum aos dois.

Mais ainda:

> A realidade da doença não é, em momento algum, subestimada em uma psicanálise, mas o que se procura evidenciar é como a situação real é vivida pela criança e pela sua família. O que adquire, então, um sentido é o valor simbólico que o sujeito atribui a essa situação em ressonância a uma certa história familiar.

Podemos supor que determinado limite orgânico, por exemplo, uma deficiência auditiva, possa dificultar a permeabilidade da criança ao significante, ou seja, exigindo um esforço materno maior na direção da criança, da inscrição significante. É o que supõe Jerusalinsky, A. (apud Kupfer, 1999a, p.99) ao falar sobre a "permeabilidade biológica ao significante". Kupfer, ao refletir sobre tal permeabilidade, vai pensá-la como uma "tentativa de sustentar ao mesmo tempo a consideração de uma base material e sua abertura ao significante, estrutura sem a qual o corpo do bebê não poderá vir a organizar-se como corpo erógeno". (1999a, p.98).

---

[13] Obviamente, falamos aqui de um encontro não somente físico e sim de um encontro que provoque marcas no sentido na subjetivação do bebê, como descrito anteriormente.

No entanto, dizer que um aspecto orgânico faz limite não significa dizer que ele é a causa do comprometimento psíquico. Este é o ponto fundamental na presente discussão. Desta forma, poder-se-ia supor uma base orgânica como um dos fatores que contribuem para os impasses na constituição psíquica, determinando estruturas autísticas e psicóticas. Porém, pensar que há um orgânico que influencia na capacidade de permeabilidade significante, não implica dizer que a origem dos quadros de grave comprometimento psíquico está claramente associada a falhas orgânicas.

Laznik (1997, p. 46) fala de forma incisiva a esse respeito:

> [...] não se trata de tomarmos o partido de uma causalidade puramente ambiental para o autismo. Podem haver fatores congênitos que tornam o bebê menos apto a se ligar ao gozo do seu Outro primordial. [...] não estamos sempre diante de uma mãe muito absorvida por um luto não vivido, ou por uma depressão desconhecida, incapaz de realizar sua tarefa de fazer o papel de sujeito da pulsão oral do seu filho. Há outras situações, mas em todo caso a não resposta de um bebê pode desorganizar sua mãe. Se as origens do problema podem ser múltiplas, elas levam a este fracasso da instauração do olhar e da instauração do circuito pulsional.

Na verdade, a dicotomia orgânico/psíquico pouco contribui para avançarmos nosso pensamento teórico, visto que nenhum dos dois fatores, sozinho, é capaz de operar na constituição psíquica do sujeito.

Parece, pois, mais eficaz e abrangente considerarmos a confluência dos aspectos orgânicos e psíquicos. Tomamos, aqui, emprestadas as palavras de Kupfer (op. cit., p.99), que tão claramente expõe tal pensamento ao falar sobre a etiologia do autismo:

> [...] o autismo não seria nem uma falha genética, nem o efeito de "interações ambientais" entendidas como faz a psicologia americana, mas uma conseqüência da falha no estabelecimento da relação com o Outro, quer porque o Outro materno não esteve disponível, quer porque falhou no bebê a permeabilidade biológica ao significante.

O que aparece aqui, para além do quadro orgânico, é a capacidade materna em cumprir sua função. Jerusalinsky, A. (1984. p.17,18), ao falar sobre o autismo infantil precoce (AIP) e a relação mãe-filho (M-F), escreve:

> Os fatores que incidem na produção dos quadros de AIP obedecem a uma combinação de aspectos constitucionais da criança com aspectos compensatórios no exercício da função materna. Assim, podemos encontrar crianças sem anomalias orgânicas que justifiquem o AIP de que padecem, porém incluídas numa relação M-F em que a perturbação da função materna constitui o fator eficaz. Em sentido contrário a esse tipo de casos, a extrema insuficiência de uma criança organicamente prejudicada pode tornar infrutíferos todos os esforços maternos compensatórios, dando igualmente como resultado um quadro de autismo. Pareceria que, para que

> não se produzisse o AIP, seria necessário que se cumprisse uma estrita relação inversamente proporcional entre a capacidade maternal e a capacidade de registro da criança (afetada, esta capacidade, pelos seus aspectos constitucionais).

Devemos, pois, ampliar a discussão e pensar nos pontos de encontro entre estrutura e desenvolvimento. Podemos, neste ponto, lançar mão do esquema proposto por Levin (1997, p. 34) para pensar nestes tais pontos de encontro (tyché):

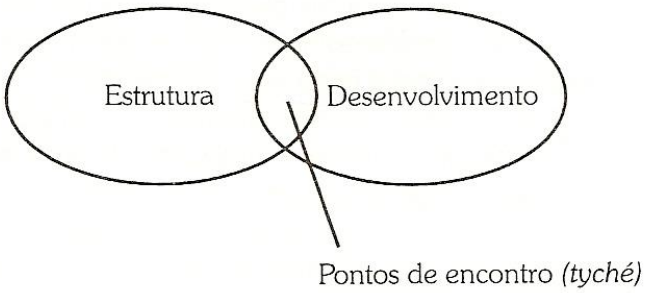

Figura 3- Pontos de encontro entre estrutura e desenvolvimento

Como ele mesmo vai dizer, "o corpo como instrumento em desenvolvimento é da ordem do ter, o sujeito como estrutura é da ordem do ser, mas onde o tem, ele é". (LEVIN, 1997. p.35). Indo um pouco mais além, ele diz: "Os pontos de tyché são resposta às demandas do Outro, a partir dos quais a criança se ordenaria numa série significante". (op.cit., p. 34)

Fizemos, aqui, uma virada teórica de extrema importância. Agora, nosso olhar recai fortemente sobre a relação do bebê com o Outro materno, sobre a forma como os aspectos constitucionais do bebê são tomados pelo Outro. Assim, as condições orgânicas do bebê são, aqui, levadas em conta não como causas de falhas na estruturação psíquica e sim como mais um dos pontos a ser observado na relação do bebê com o agente materno, sem que possa, de forma alguma, ser desprezado. Nas palavras de Jardim (1998.p.21):

> É bem certo que os aspectos constitucionais do bebê interferirão diretamente no exercício da função materna e, de acordo com Jerusalinsky (p.40), a atividade reflexa arcaica, a gestualidade reflexa, o tono muscular, a atividade postural e espontânea, bem como o ritmo biológico, podem influenciar o investimento desejante da mãe em relação ao bebê.

Tomamos, portanto, os aspectos mais marcadamente orgânicos como possíveis de influenciar a relação do bebê com o Outro materno.

1.3.2. O bebê deficiente e a função materna

Cabe, agora, pensarmos mais detalhadamente sobre os possíveis pontos de encontro entre falhas orgânicas e constituição psíquica. Como aqui nos interessam os casos em que os comprometimentos orgânicos são detectados bastante precocemente, no nascimento ou nos primeiros dias de vida, limitar-nos-emos a pensar a partir deste recorte. Podemos pensar que os destinos em termos de constituição psíquica podem ser radicalmente diferentes se os comprometimentos orgânicos são detectados ou aparecem mais tarde, e não tão precocemente.

Podemos lançar algumas perguntas para ampliarmos a discussão:

- O que pode ocorrer, em termos da função materna, quando um grave comprometimento orgânico é acusado em um recém-nascido?
- Como pode a mãe desenvolver sua função diante de um bebê vasculhado por médicos e exames?
- Como exercer a função materna se, na maioria dos casos de diagnóstico precoce de deficiências, muitos profissionais orientam a mãe, passando a ensiná-la sobre como manejar, trocar, alimentar, falar com seu filho?

Certamente, há uma infinidade de questionamentos a serem feitos e, em cada caso particular, novas perguntas se abrem.

Levin (2005, p.80-83) faz uma importante reflexão a respeito do desencontro que pode haver entre mãe (pais) e filho diante de um diagnóstico de deficiência precoce. Diz ele que, logo que nasce uma criança, a primeira pergunta que os pais fazem é em relação à sua saúde: se está tudo bem com sua respiração, reflexos, etc. A partir dessa primeira pergunta, outras duas serão formuladas: a respeito de sua sexualidade e de sua identidade. Assim, os pais buscam saber (ou, na maioria das vezes, confirmar o que já sabiam pelas ultrassonografias) o sexo do bebê e os traços que marcam sua identidade, como as marcas físicas que mostram sua filiação (os olhinhos da mamãe, a boca do papai, etc...). No caso de crianças logo diagnosticadas com problemas de saúde, o que muitas vezes ocorre é que a segunda e a terceira perguntas ficam suspensas, não sendo respondidas. Assim, "[...] a síndrome ou excepcionalidade adquire identidade própria, anulando as outras dúvidas subjetivantes". (op. cit., p.82).

Isso parece mesmo ser o que encontramos em muitos casos de crianças acometidas por síndromes ou graves quadros orgânicos. Muitas vezes, os pais apresentam o filho como "um Down", "um cego", ou seja, a criança passa a carregar o nome de uma síndrome, de uma

anomalia, desaparecendo quase que completamente os seus traços de sexualidade e identidade. Podemos supor que, nestes casos, a marca orgânica sobrepõe qualquer outra marca, impedindo ou criando entraves para que marcas relativas à inscrição significante possam se fazer presentes.

Nesta relação entre estrutura e desenvolvimento, concluímos, portanto, que não há um caminho linear a ser seguido, com causas e efeitos precisos. O que aqui pensamos é que a constituição subjetiva depende da forma como a criança é tomada pelo Outro e não apenas dos aspectos constitucionais que apresenta, por maiores que sejam as dificuldades neste âmbito. Como afirma Julieta Jerusalinsky (2002, p. 226, 227):

> É inquestionável que um bebê com uma lesão, com uma síndrome ou uma malformação conta com menos vias ou tropeça em mais limitações orgânicas. Diante de certas patologias, como a deficiência visual, auditiva ou mental, que podemos tomar como exemplos entre tantas outras, o orgânico faz comparecer uma menor permeabilidade na recepção das marcas que provêm do Outro. Mas a clínica nos mostra que se tornam ainda mais graves para um pequeno paciente os efeitos imaginários das patologias quando o que se diz dele é: "falamos pouco com ele porque não ouve" ou "falamos pouco porque não sabemos se consegue entender o que lhe dizemos". Aí percebe-se como algo que é da ordem de uma limitação orgânica passa a operar como obstáculo simbólico e imaginário nos estabelecimento do laço entre o bebê e os pais.

Cabe ainda ressaltar que a relação entre estrutura e desenvolvimento se mostra importante não somente no primeiro tempo de vida do bebê, tempo lógico de sua constituição psíquica. Tal intersecção faz-se presente durante toda a infância, sendo a estrutura a base para que o desenvolvimento possa ocorrer. Ou seja, as aquisições instrumentais de uma criança têm que encontrar uma base, um eixo onde se ancorar, sem a qual teremos uma aquisição sem sujeito, que de pouco, ou nada, vale. É o que encontramos, por exemplo, em muitas crianças autistas, capazes de movimentos refinados extremamente desenvolvidos para, por exemplo, girar tampas e potes, mas incapazes de transpor tais capacidades para tarefas e atividades a seu serviço, como comer, vestir-se, etc. Como afirma Julieta Jerusalinsky (op. cit, p. 30, 31),

> [...] constatamos que o processo das aquisições instrumentais que constituem o desenvolvimento não é independente da constituição psíquica. O desenvolvimento não ocorre por automatismos desencadeados pela mera passagem do tempo e seus efeitos na maturação no organismo. Tampouco é pelo encontro com o real que se desencadeiam estruturas epistêmicas de progressiva coordenação nas ações de um bebê. O desenvolvimento está atrelado à constituição psíquica e, portanto, ao laço que um bebê ou criança estabelecem com o Outro.

O que se revela, pois, é que é na intersecção estrutura/desenvolvimento que encontramos a confluência de acometimentos psíquicos e orgânicos, não sendo possível isolar "a causa" de entraves no psiquismo apenas no eixo do desenvolvimento ou de problemas orgânicos de base. Embora tais problemas possam obstaculizar o circuito de desejo e demanda dos pais, levando a impasses psíquicos, não são eles, em si, responsáveis por tais impasses.

> Muito vai depender das experiências de vida do bebê, do circuito de desejo e demanda do Outro ao qual este real orgânico do corpo for enlaçado – ainda que haja quadros nos quais a extrema gravidade da patologia imponha maiores e mais sérias restrições quanto à permeabilidade que o orgânico oferece às inscrições do Outro. (JERUSALINSKY, J., 2002, p.84).

1.4. NOVAS PESQUISAS E HIPÓTESES EM DISCUSSÃO SOBRE OS IMPASSES NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA: PSICANÁLISE E NEUROCIÊNCIAS

Desde que descrito por Kanner em 1943, o autismo vem sendo alvo de diversas pesquisas nos mais variados campos de conhecimento, levantando-se inúmeros fatores etiológicos – que ora privilegiam os fatores inatos, ora os ambientais - que ainda não chegam a comprová-lo isoladamente. A psicose infantil passa, mais recentemente, a ser suprimida dos manuais de classificação de doenças, o que vem gerando ainda mais discordâncias entre psicanalistas – para os quais a psicose é uma estrutura - e psiquiatras. Ou seja, aquelas crianças diagnosticadas como psicóticas pelos psicanalistas são, para os psiquiatras, autistas, muitas vezes caindo sob o crivo "Síndrome de Asperger" ou "Autismo Atípico". Porém, como afirma Bernardino (no prelo):

> A psicose infantil refere-se a um quadro clínico que não deixou de existir com a simples retirada do termo da nosografia atualmente tomada como referência globalizada. Continuamos encontrando em nossos consultórios crianças que têm extremas dificuldades de encontrar seu lugar, tanto em termos de identidade pessoal quanto de identidade social.

Com a supressão da categoria nosográfica das psicoses infantis dos manuais médicos, o que podemos encontrar mais facilmente, nos últimos anos, são as pesquisas médicas sobre o autismo, merecendo destaque as das neurociências, que abrem a discussão e lançam novos questionamentos, remetendo-nos a novas hipóteses sobre a etiologia do autismo.

Como afirma Jerusalinky, A. (2008, p. 101), do ponto de vista biológico, há várias hipóteses etiológicas do autismo, sendo uma de cada vez lançada em uma revista científica, sem, no entanto, conseguir-se comprovar e isolar a causa. Ele afirma:

> Lamentavelmente o debate em torno do autismo, que poderia ser de grande riqueza para a elucidação de questões fundamentais da psicopatologia (principalmente no que se refere ao entrelaçamento de determinantes orgânicos e psíquicos), tem se transformado numa questão de fé, numa questão de princípios dogmáticos, tomando mais o aspecto de uma disputa ideológica do que de uma indagação científica, especialmente quando se coloca em jogo uma sentença de causa única, ou de enquadramento etiológico simplista e único de todas as formas em que o autismo se manifesta, e quando se nega a complexidade de processos genéticos, neurológicos e psíquicos reciprocamente implicados na maturação. (op. cit, 102)

Basta uma rápida pesquisa em revistas científicas e livros recentes que logo nos deparamos com novas descobertas e hipóteses a respeito do autismo. Entre esses, citaremos alguns estudos, sem a pretensão de esgotar o assunto, senão de lançar novas interrogações sobre o tema.

Podemos destacar, como achados relevantes em crianças autistas[14]:

- estudos que apontam a contaminação por mercúrio (thimerosal) e outros metais pesados como possíveis causas.
- a presença de anticorpos no sangue de crianças autistas e em mães com mais de um filho autista (pesquisa de Amaral e Judy Van de Water, EUA) A hipótese é de que os anticorpos alteram o desenvolvimento cerebral de forma a levar ao autismo.
- o aumento do tamanho cerebral de crianças autistas: embora ao nascimento, o cérebro seja do tamanho esperado, com a idade de 2 anos já se nota uma enorme diferença, especialmente no lobo frontal. Aos 4 anos, o cérebro de uma criança autista tende a equivaler a um de um jovem de 13 anos.
- a amígdala cerebral, associada com o comportamento social, também tende a ser mais desenvolvida em crianças autistas.
- a distribuição de substância branca, as fibras nervosas que ligam as diversas partes do cérebro, é anormal, com áreas superconectadas e outras com ligações fracas. A neurologista pediátrica americana Dra. Martha Herbert relatou, também, uma má conexão entre os hemisférios cerebrais.

---

[14] Resultados das pesquisas apresentados em artigo disponível na internet: WALLIS, C. Inside the Autistic Mind, 2006. http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1191843-3,00.html#ixzz0soF8Y9IB. Acesso em: 05 Jul. 2010.

Do ponto de vista da anatomia e do funcionamento cerebral, faz-se ainda importante ressaltar a pesquisa de Monica Zilbovicius et alii (2006), que constata anormalidades no sulco temporal superior (STS) em pacientes autistas. Segundo a pesquisadora, "essa região anatômica é de grande importância para a percepção de estímulos sociais essenciais" (2006, p. S21). Ainda em sua pesquisa, Zilbovicius constata uma hipoativação de grande parte das áreas envolvidas na percepção social (faces e voz) e cognição social (teoria da mente). Dessa forma, haveria um comprometimento da percepção dos "estímulos sociais essenciais, tais como movimento biológico, direção do olhar, expressões gestuais e faciais de emoção". (2006, p. S26). Saboia, abordando a pesquisa de Zilbovicius, afirma:

> É nesse contexto que a autora postula a hipótese de que a criança autista teria um elemento inato, ou seja, uma predisposição genética que a impediria de tornar-se sensível à leitura das vias responsáveis pelas interações sociais (o reconhecimento da voz e das expressões do rosto humano). (2007, p. 83, grifo da autora)

Estudos sobre o sistema de neurônios espelhos apareceram mais recentemente, causando grande impacto nas pesquisas sobre o autismo. A partir da década de 90, Giacomo Rizzolatti e colaboradores da Universidade de Parma, Itália, detectaram, em macacos resus, que os neurônios de controle motor disparavam não apenas enquanto o animal realizava uma determinada ação, mas também quando observava a ação de outrem, fosse um animal ou um pesquisador. Estudos posteriores revelaram que os chamados neurônios-espelho também estavam presentes no córtex cerebral de humanos, sendo responsáveis pela interpretação das ações de outros, por meio da simulação mental das ações.

> Nos macacos, o papel dos neurônios-espelho parece limitar-se a fazê-los prever simples ações direcionadas; mas, nos humanos, tudo leva a crer que dizem respeito à capacidade de interpretar ações mais complexas. Estudos posteriores mostraram que os neurônios-espelho localizam-se em diferentes regiões do cérebro humano, como o córtex cingular e o córtex insular, e desempenham importante papel nas demonstrações de empatia. (RAMACHANDRAN, V.S. e OBERMAN, L.M., 2006)

Ainda no final da década de 90, pesquisadores da Universidade da Califórnia constataram uma disfunção dos neurônios-espelho em crianças autistas[15], apesar de o sistema de comando motor da criança permanecer intacto:

> Comprovamos a supressão das ondas mu[16] quando os indivíduos do grupo de controle moviam as mãos ou assistiam a um vídeo de uma mão que se movia.

[15] Foram avaliadas somente crianças autistas sem graves danos cognitivos, os chamados HFA (high-functioning autism)

> Porém, o EEG das crianças com autismo acusou supressão das ondas apenas quando elas movimentavam as próprias mãos. (RAMACHANDRAN, V.S. e OBERMAN, L.M., 2006)

Esse grupo de pesquisadores desenvolveu, também, a "teoria do mapa topográfico emocional" ("salience landscape theory"), lançando a hipótese de que, na criança autista, haveria uma distorção do mapa dos significados emocionais, em razão de conexões deformadas entre as áreas corticais que processam dados sensoriais e a amígdala (que determina as reações emocionais) ou entre as estruturas límbicas e os lobos frontais que regulam o comportamento. Dessa forma, as respostas emocionais da criança autista seriam sempre extremadas e decorrentes da percepção distorcida de emoções. Os pesquisadores afirmam:

> Nossas duas teorias candidatas a explicar os sintomas do autismo – disfunção dos neurônios-espelho e distorção do mapa topográfico – não são necessariamente opostas. É possível que a mesma ocorrência que distorce o mapa topográfico – conexões embaralhadas entre o sistema límbico e as demais regiões cerebrais – danifique também os neurônios-espelho. Ou então, as conexões límbicas alteradas seriam um efeito colateral dos mesmos genes que desencadeiam as disfunções do sistema de neurônios-espelho. Muitos experimentos serão necessários para testar com rigor essas hipóteses. A verdadeira causa do autismo permanece um mistério. Enquanto ele não é desvendado, nossas especulações talvez ofereçam uma base útil para futuras pesquisas. (RAMACHANDRAN, V.S. e OBERMAN, L.M., 2006)

Cabe ainda ressaltar importantes estudos sobre o comportamento de bebês recém-nascidos, os quais contribuem de forma significativa a esse debate, revelando importantes descobertas. Na década de 70, Colwyn Trevarthen desenvolveu uma pesquisa com um estudo minucioso do comportamento do recém-nascido, constatando uma sensibilidade precoce do bebê, que o faz entrar em sintonia precocemente com os movimentos e fala de sua mãe. O bebê seria provido, de acordo com Trevarthen, de uma sensibilidade natural, estando geneticamente programado para o contato humano. Saboia, a respeito da pesquisa de Thevarthen, afirma:

> Para o autor, o bebê reconheceria precocemente os sinais subjetivos emitidos pela sua mãe, definidos como intersubjetividade primária. Isso significaria dizer que o bebê teria uma imagem inata da existência de um outro, que levaria a engajá-lo de maneira quase instintiva e natural numa conversação humana. (2007, p. 79, grifos da autora)

---

[16] Família de ondas cerebrais que são bloqueadas sempre que o indivíduo faz movimentos musculares intencionais.

Outra pesquisa de grande relevância para o entendimento do comportamento do recém-nascido é a da antropóloga e neurolinguista Catherine Bateson, que descreve um diálogo precoce estabelecido entre o bebê e sua mãe, de ordem pré-verbal, o qual ela chama de protoconversação. O que essa pesquisadora constata é que os bebês se mostram muito precocemente sensíveis à linguagem musical materna, a ela reagindo também com sons.

Mais recentemente, Emese Nagy, neurofisiologista húngara, aluna de Thevarthen, criou o conceito de provocação, ao constatar que o bebê não apenas reage à voz materna (mamanhês), como também a provoca, querendo "enganchar o gozo do Outro" (LAZNIK, 2008, p. 105, 106), desde o instante de seu nascimento. "Essa constatação comprovaria as hipóteses de que ambos[17] participariam ativamente desse processo de acesso à subjetivação". (SABOIA, 2007, p. 80). O bebê seria, ao lado de sua mãe, protagonista de seu processo de subjetivação e não apenas um mero receptáculo ou coadjuvante.

A psicanálise, que no início tendia a interpretar o autismo como uma "falha materna", vem dialogando com as recentes pesquisas das neurociências, também lançando hipóteses mais abrangentes. Marie Christine Laznik (2004), ao falar do autismo como uma impossibilidade do bebê de aceder ao terceiro tempo do circuito pulsional, enfoca sua pesquisa nesse espaço que se coloca entre a mãe e o bebê. Dessa forma, o que a autora detecta é que o bebê autista se recusa a oferecer-se como objeto de gozo da mãe e interrompe o jogo que ali deveria advir, ou seja, o bebê autista não provocaria sua mãe, como nos termos descritos por Emese Nagy. Laznik afirma: "O que nós observamos nos filmes familiares de bebês que se tornaram autistas, é a impermeabilidade absoluta deles a todas as formas de alienação. Eles não são alienados, em todo sentido da palavra. Estão "na deles"". (2004, p. 180).

Mostra-se relevante, no pensamento de Laznik, a idéia de sobredeterminação[18] no caso do autismo, não se isolando a "falha" apenas ao lado da mãe. Aliás, o conceito de sobredeterminação aponta a crucial diferença entre a psicanálise e as neurociências em termos daquilo que supõem como suposta etiologia do autismo. Fundamental para o entendimento de qualquer psicopatologia em psicanálise, o conceito de sobredeterminação mostra-se radicalmente diferente do conceito de causa, alicerce das neurociências. A sobredeterminação implica que fatores significantes revelam um lugar na estrutura a partir de determinada combinação, ou seja, não apenas um ou dois fatores isolados podem causar uma

[17] Mãe e bebê (nota nossa)

[18] "Termo empregado em filosofia e psicologia para designar, conforme as modalidades próprias de cada objeto, uma pluralidade de determinações que geram um dado efeito. Essa palavra foi utilizada por Sigmund Freud, em particular, na interpretação dos sonhos". (ROUDINESCO, E. e PLON, M., 1944, p. 718)

psicopatologia e sim a combinatória específica – em termos de efeitos simbólicos – entre eles é que pode resultar num sintoma ou numa psicopatologia. Fala-se, pois, em psicanálise, dos efeitos significantes e não reais, como prevêem as neurociências com seus achados cerebrais.

Laznik revela, justamente, que fatores do bebê podem desorganizar a mãe, que não mais consegue investir no jogo de voz e olhar que precocemente deveria se instalar entre ela e seu bebê. Como ela afirma:

> Acredito cada vez menos numa depressão materna como fator central desencadeante do autismo. Penso hoje que, no conjunto multifatorial das causas possíveis do autismo, a fragilidade de tal e tal bebê também deva ser levada em conta na desorganização que possa ter suscitado em sua mãe no tempo do pós-parto. Não ter respostas definitivas obrigou-me a indagar múltiplos aspectos que talvez tivessem passados desapercebidos. (2004, p. 14, 15)

Dessa forma, a psicanálise vem abrindo um novo campo de investigação e interlocução, encontrando novos pontos de convergência entre os achados biológicos e ambientais que podem estar em jogo no autismo. No entanto, o que não pode ser de forma alguma descartado pela psicanálise é o efeito significante que algum suposto mau funcionamento biológico acarreta na constituição subjetiva do bebê. Ou seja, a psicanálise, ao contrário das neurociências, não isola uma única causa como capaz de determinar uma estrutura ou um impasse na constituição psíquica, como o autismo.

Jerusalinsky, A. (2008, p. 87,88), ao falar sobre as recentes descobertas das neurociências, aponta justamente para a intersecção de fatores no funcionamento do sistema nervoso central, ou seja, um sistema de rede e não de linearidade causal. Dessa forma, as pesquisas mais recentes revelam não uma prevalência de zonas fixas responsáveis por determinadas áreas, e sim para uma rede interligada, de grande complexidade. "Então, essa seria uma primeira observação a fazer, as descobertas das neurociências se compõem muito mais de uma rede do que de linearidade funcional". (op. cit., p. 88) Mais ainda: segundo o autor, o que as pesquisas recentes comprovam é que a linguagem é estruturante, sendo a "grande organizadora dos processos cerebrais humanos"(op. cit., p. 87), mostrando-se dependente tanto de "certas condições físicas internas (integridade neurológica e equilíbrio metabólico como condições gerais e fundamentais)" quanto de "condições físicas externas meio-ambientais" (op. cit., p. 93). Mais especificamente sobre o autismo, ele diz:

> Eu não estou dizendo que no autismo não haja causa orgânica. Estou dizendo que em alguns pode havê-la (e, de fato, em alguns registramos que há); em outros pode não havê-la (e em outros registramos que não há), e que, em outros, ainda, a origem orgânica se estabelece justamente a partir da neuroplasticidade, por uma modalização inadequada do funcionamento cerebral que a matriz enunciativa prevalente provoca. Ainda devemos registrar uma quarta possibilidade que, de fato, se manifesta com farta freqüência: quadros genéticos e/ou neurológicos que, pelas suas características inatas, colocam as pequenas crianças muito distantes do ideal dos pais e também de seus esforços para se comunicar com seu pequeno bebê, o que causa, em um número significativo de casos, o desenvolvimento de traços autistas secundários. (op. cit., p. 94)

Marcos Mercadante[19], psiquiatra brasileiro envolvido com as pesquisas sobre o autismo, aponta:

> Vejamos a questão do olhar da díade mãe-bebê. Não existe mais dúvida acerca do papel da interação gene-ambiente. Para que o cérebro social desenvolva, é necessária a exposição aos diferentes estímulos. A neurociência procura quais são os genes reguladores dos neurônios que se ativam pelo brilho, e quais são os circuitos associativos ativados por esses neurônios. A psicanálise está interessada na qualidade dessa relação; a neurociência, no impacto das moléculas liberadas durante essa relação. Ou ainda, no exemplo apresentado no texto disparador desse debate, acerca do impacto da voz da mãe no bebê que ainda está em seu ventre. A neurociência investiga as moléculas liberadas durante o "manhês" e as diferenças de frequência desse tipo de fala, procurando identificar os locais que esses elementos atuam no cérebro, o impacto dessa interação molecular e quais circuitos associativos serão ativados.

Diante das investigações mais recentes das neurociências e da psicanálise, entre as quais as supra citadas, parece importante salientarmos o entrecruzamento dos fatores ambientais, psíquicos e biológicos que parece estar em jogo no autismo. Um debate fecundo entre a Psicanálise e as Neurociências faz-se necessário, portanto, para a compreensão de um quadro de tão graves conseqüências como o autismo.

O que não parece mais estar em dúvida atualmente, mesmo nas pesquisas mais do campo das neurociências, é a interação gene-ambiente, ou seja, o fato de que o ambiente e as relações podem alterar as bases neurológicas e ou genéticas de uma criança. A relevância da maternagem e do ambiente humano e a plasticidade cerebral do bebê são já inquestionáveis para as pesquisas neurocientíficas, corroborando, portanto, conceitos fundamentais da psicanálise. Não parece fecundo, portanto, um estudo que leve em conta apenas um dos eixos (psíquico ou orgânico), já que o que as pesquisas revelam é, acima de tudo, uma intersecção de ambos, podendo-se localizar o autismo justamente no ponto de encontro entre estrutura e desenvolvimento, entre psiquismo e organismo. A maioria dos pesquisadores atuais

---

19 LAZNIK, M.C. et alli. Psicanálise e Neurociências. Entrevista disponível em: http://www2.uol.com.br/percurso/main/psc43/43Debate.html. Acesso em: 05 Jul. 2010

acredita que o autismo aparece a partir da combinação de vulnerabilidades genéticas e causas ambientais.

Mesmo diante de achados como os acima descritos, todos ficamos com uma questão fundamental: tais diferenças encontradas em cérebros de autistas refletem a causa ou o efeito colateral do autismo? Ou seja, seria o autismo que levaria a um funcionamento cerebral diferenciado ou vice-versa? Ninguém pode responder a essa pergunta no momento. Porém, como afirma Lima:

> Sabemos que a vida psíquica não cabe no cérebro, mas tampouco cabe em qualquer outro constructo, discurso ou matéria tomados isoladamente. Nesse jogo em busca das origens do autismo e de tudo que nos faz humanos, nem todas as abordagens são compatíveis ou partilham da mesma ética, mas não estamos em condições de dispensar nenhuma das peças do tabuleiro. (2007, p.63)

Embora a psicanálise, representada por alguns dos teóricos aqui apresentados, não dispense os achados das neurociências no campo do autismo, não deixa de tecer importantes críticas em relação e este tema. O que maior relevância apresenta nas afirmações de tais teóricos é justamente o fato de que as neurociências, embora levem em conta os aspectos ambientais como acima citado, tendem a descartar a importância da subjetividade, numa tentativa maciça de reduzir o psiquismo ao funcionamento cerebral,

> [...] como se o sistema nervoso central fosse o responsável único pelos aspectos psíquicos do indivíduo humano. Ora, sabemos que esse sistema constitui tão somente a superfície material receptiva aos registros das experiências internas e externas que vão pouco a pouco se organizando para constituir um mundo interno e uma realidade externa. (BERNARDINO, L.M.F., 2010, p. 116)

Dessa forma, o que se deixa de fora nos achados das neurociências é justamente aquilo que, para a psicanálise, revela-se como chave central da constituição psíquica de um sujeito: o campo simbólico, com suas nuances que organizam e estruturam a subjetividade. Ou seja, para a psicanálise, como visto anteriormente, o que marca a diferença de um ser humano para as demais espécies animais é justamente o fato de ele – o ser humano – estar desde sempre mergulhado no campo da linguagem, regulado pela cultura e não somente pela natureza. Ainda como afirma Bernardino (op.cit., p.116):

> [...] não têm [os humanos] instintos nem imprintings que assegurem sua sobrevivência, devem combater o desamparo submetendo-se a uma dependência

> primordial de um Outro, entrando no campo do desejo e do amor, sob a égide do mal-entendido do significante.

Pommier, em seu livro que trata da relação entre psicanálise e neurociências ("Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse". Paris: Champs Flammarion, 2004), aponta com grande clareza a distância que se revela entre ambas, afirmando que "[...] as neurociências operam uma redução 'psicanalítica' do sujeito" (op. cit, p. 385, tradução nossa). O autor recoloca o sujeito como central na experiência, apontando que a experimentação, com suas generalizações e reproduções – que tanto buscam os cientistas – só é possível a partir de uma "coleção de sujeitos" (p. 390, tradução nossa), ou seja, é justamente a partir da experiência singular, única e subjetivada que a psicanálise prova suas curas e seus efeitos.

Parece, pois, infrutífero, encontrar total paralelismo entre a psicanálise e as neurociências, visto que têm pontos de partida e objetivos de chegada bastante distantes. Abrir mão de uma ciência única e, portanto, reducionista, parece ser um caminho de maior otimismo quando falamos em graves acometimentos psíquicos, como no caso do autismo. Eximir a subjetividade e apostar somente na determinação biológica mostra-se impossível para a psicanálise. Como afirma Alcocer, M.C. (2010[20], tradução nossa):

> Porque o inconsciente tomado como uma produção em um marco que é o encontro com o psicanalista se este ocupa sua função, não é o mesmo de que tratam as neurociências, embora isso não signifique que adentrar nesse diálogo das duas disciplinas e o desvelamento de alguns processos pode dar luz a hipóteses que manejamos tanto em um como em outro âmbito disciplinar e também de nos distanciarmos de certos diagnósticos de marketing que classificam as sintomatologias ou os episódios da vida humana fugindo da etiologia dos processos psíquicos. (tradução nossa)

Ou ainda, como aponta Flórez (2007[21], tradução nossa):

> Em qualquer caso, tudo parece indicar que esta confusão vende. Se alimenta a fantasia de que muito rapidamente chegará um conhecimento onipotente, pleno e exato daquilo que mais importa a nós mesmos: a suposta ciência exata de nossas alegrias, de nossas tristezas, de nossos amores e de todas as nossas emoções, encarnada nas neurociências. Uma fantasia que satisfaz a mesma necessidade da religião, pelo menos no que toca em nossa relação com o saber sobre nós mesmos.

---

[20] ALCOCER, M.C. Es el inconsciente un desecho del cerebro? Comentarios a Geneviève Baurand, jornadas sobre los orígenes del Psicoanálisis en Madrid, 28 y 29 de mayo de 2010. Disponível em: http://divanelterrible.com/313/%c2%bfes-el-inconsciente-un-desecho-del-cerebro/ Acesso em: 13 Dez. 2010

[21] FLÓREZ, A. Las neurociências em el 150 aniversario de Freud. La apuesta psicoanalítica por el sujeto hoy…como ayer. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. CLXXXIII 723 enero-febrero [2007], 27-44. Disponível em: http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/79. Acesso em: 13 Dez. 2010

Em termos do autismo, é a própria clínica, que tão precocemente apresenta entraves ao desenvolvimento global da criança, que nos impõe este debate, sem o qual não são possíveis qualquer compreensão e avanço. Sabemos que o tratamento precoce é o que se apresenta de mais fecundo neste campo: seja pela plasticidade cerebral, como prezam as neurociências, seja pela possibilidade de resgate do processo de subjetivação do bebê, em termos significantes e não no real do organismo.

> Se a genética não é mais destino (exceto em casos extremos), a despeito de todas as influências prévias, o futuro das existências tende a ser inédito. Ainda que existam limites (prévios ou não) ao desenvolvimento, nem sempre estes são conhecidos de antemão; existem, mas podem e devem ser cuidadosamente forçados, talvez ultrapassados. É a vida em aberto, com seus potenciais de vir a ser, de devir e transformar-se. (LAZNIK, M.C.)[22]

Enquanto as pesquisas avançam, cabe-nos, portanto, a posição ética de tomada em tratamento dessas crianças, apostando-se nas importantes conseqüências para sua estruturação e para o seu desenvolvimento. Ou seja, embora ainda distantes "da causa" do autismo, sabemos que o tratamento precoce e a posterior escolarização que incidam sobre o sujeito trazem efeitos de grande importância para o desenvolvimento da criança autista.

> Isto se deve ao fato de que a estruturação neuromental primária que acontece nos primeiros dezoitos meses de vida, antes vista como definitiva, é hoje relativizada pela plasticidade neurológica, o que abre um campo enorme tanto no melhor aproveitamento das "janelas de oportunidade" geneticamente programadas, quanto nas experiências corretivas, dentre elas a psicanálise. (LAZNIK, M.C.)[23]

A indissociabilidade entre estrutura e desenvolvimento, entre psiquismo e organismo, mostra-se, portanto, a chave para qualquer empreendimento terapêutico e escolar da criança com grave impasse na constituição, incidindo, como sabemos, em ambos os eixos de forma a minimizar os entraves que se apresentam para uma criança autista em seu desenvolvimento global.

---

[22] LAZNIK, M.C. et alli. Psicanálise e Neurociências. Entrevista disponível em:. http://www2.uol.com.br/percurso/main/psc43/43Debate.html. Acesso em: 05 Jul. 2010

[23] LAZNIK, M.C. et alli. Psicanálise e Neurociências. Entrevista disponível em:. http://www2.uol.com.br/percurso/main/psc43/43Debate.html. Acesso em: 05 Jul. 2010.

C A P Í T U L O 2

P E D A G O G I A E E D U C A Ç Ã O E S P E C I A L : P A N O R A M A H I S T Ó R I C O

2.1. DA EDUCAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO: O NASCIMENTO DA PEDAGOGIA

Para que seja possível um trânsito pela educação especial tal como é entendida nos dias de hoje, faz-se necessária uma breve revisão a respeito da história da educação "regular", ou seja, o nascimento da escola e da pedagogia. Não pretendemos, aqui, fazer uma vasta e profunda pesquisa bibliográfica, sendo suficiente, para o momento, apenas uma pesquisa que revele as principais mudanças educacionais entre as civilizações, buscando-se uma compreensão mais abrangente sobre os efeitos de tais mudanças na contemporaneidade.

Parece dispensável aprofundar a idéia de que a educação, entendida como a transmissão de valores, tradição, competências técnicas e culturais, sempre esteve presente nas relações entre adultos e crianças.

Nos chamados povos primitivos, pode-se dizer que a educação se dava prioritariamente por coparticipação nas atividades, sendo "[...] essencialmente uma educação [...] adquirida na convivência de pais e filhos adultos e menores". (LUZURIAGA, 1969, p. 14). A iniciação ritual tinha grande valor na transmissão de crenças e costumes, não havendo, portanto, nenhuma instituição destinada exclusivamente para os fins educacionais.

Entre as primeiras civilizações, encontramos as chamadas sociedades hidráulicas (por agruparem-se ao redor de rios e mares, deles aproveitando-se para a atividade agrícola), entre as quais merecem destaque as civilizações do extremo e médio Orientes, o Egito e Mesopotâmia, as civilizações dos Fenícios e Hebreus e a civilização Grega. Nestas civilizações, a educação sofre importantes mudanças, podendo ser aí datado o advento da escola, como instituição de transmissão de diversos saberes.

> Instituição esta [a escola] que se torna cada vez mais central até que das sociedades arcaicas se passa aos estados territoriais e a uma rica e articulada divisão dos saberes que reflete a do trabalho, o qual é cada vez mais especializado e tecnicizado. Será uma escola dúplice (de cultura e de trabalho: liberal e profissional) que acentuará o profundo dualismo próprio das sociedades hidráulicas ou agrícolas, ligado ao enrijecimento dos papéis sociais em classes separadas, com alguns aspectos quase de castas. (CAMBI, 1999, p. 61,62).

Entre todas estas civilizações do mundo médio-oriental e mediterrâneo, a Grécia Antiga, na chamada idade arcaica, ocupa um lugar de destaque, representando uma grande diferença com relação às demais civilizações, podendo ser considerada o berço da pedagogia. Sua organização social, política e cultural opera uma mudança que se "[...] realiza em direção da laicização, da racionalização e da universalização". (CAMBI, 1999, p. 71, 72, grifos do autor).

Aqui, busca-se, sobretudo, um conhecimento que deve ser criticado e comprovado, escapando-se ao caráter mítico-religioso. A formação integral do indivíduo passa a ser de responsabilidade da família e da escola, sendo extremamente valorizadas as atividades coletivas para a transmissão da cultura.

Ainda elitizada, ganha espaço a educação militar em Esparta, enaltecendo a força, a coragem e a disciplina, e a cultura literária e musical em Atenas. A partir do século V a.C. surge o modelo ideal de educação grega, mais completo e abrangente, com o objetivo de educar o indivíduo como cidadão e homem. Esse período, também conhecido como o "iluminismo grego", caracteriza-se, sobretudo, pelo surgimento dos sofistas, mestres da retórica, que ensinavam mediante pagamento por toda a Grécia.

É a idéia de Paidéia como ideal de formação humana nutrida de cultura e civilização que passa a se consolidar nesse período. O homem como idéia passa a ser valorizado, a educação ganhando valor e força, sendo um meio pelo qual um homem pode vir a tornar-se cidadão.

A noção de Paidéia afirma-se solidamente na época dos sofistas e marca a passagem da educação para a pedagogia. "São eles [os sofistas], em verdade, os primeiros educadores profissionais conscientes da história" (LUZURIAGA, 1969, p. 45). A pedagogia nasce, pois, como saber sistemático e rigoroso, e não mais permanece apenas como prática.

A Paidéia do período helenístico inaugura, portanto, a pedagogia, buscando especializar-se cada vez mais em seus métodos de ensino. O pedagogo[24] surge como um acompanhante da criança, estimulando-a e controlando-a. A escola configura-se como a

[24] A palavra paidagogos significa aquele que conduz a criança, geralmente o escravo que acompanha a criança à escola.

instituição central em toda a cultura grega, responsabilizando-se pela transmissão cultural. Nascem teorias e modelos de educar, bem como uma linguagem própria para a pedagogia.

Com o Cristianismo, a pedagogia passa a sofrer forte influência religiosa, o que traz mudanças educacionais:

> [...] transformam-se as agências educativas (como a família), uma se torna mais central que as outras (a Igreja), toda a sociedade enquanto religiosamente orientada torna-se educadora; mas mudam também os ideais formativos (à Paidéia clássica contrapõe-se a Paidéia christiana, centrada na figura de Cristo) e os próprios processos de teorização pedagógica, que se orientam e se regulam segundo o princípio religioso e teológico (e não segundo o antropológico e teorético). A revolução do cristianismo é também uma revolução pedagógica e educativa, que durante muito tempo irá marcar o Ocidente, constituindo uma das suas complexas, mas fundamentais, matrizes. (CAMBI, op. cit., p. 123).

Assim, a educação cristã ganha hegemonia, com uma idéia de cultura que sublinha o fator religioso como preponderante, invadindo a pedagogia e as escolas, ou seja, a idéia de educação neste período.

É impregnada de educação cristã que a Idade Média avança com a concepção do homem como criatura divina, mantendo-se a coesão e a supremacia da igreja na educação, sendo que toda ação pedagógica tem a finalidade maior de formar um cristão. A escola passa a ter a configuração mais parecida com a atual, com a figura de um professor responsável por um grupo de alunos de diversas procedências. Embora estas escolas estivessem inteiramente ligadas ao poder da igreja e a seus ensinamentos, elas consolidaram importantes mudanças, modelos e conteúdos culturais que influenciaram a escola moderna e até mesmo a contemporânea, como o ensino retórico e gramatical da língua, a filosofia, a lógica e a metafísica. É também na Idade Média, mais precisamente no século XIII, que nascem as primeiras universidades européias, que adquirem "[...] o sentido de instituição docente e de investigação, dedicada, com liberdade de mestres e alunos, a todos os ramos do saber (universitas litterarum)" (LARROYO, 1970, p. 334, grifos do autor).

O Renascimento representou uma nova fase na história da cultura, a da educação humanista, "[...] baseada na personalidade humana livre e na realidade presente" (LUZURIAGA, op. cit., p. 93). Os descobrimentos geográficos, com a conquista do Novo

Mundo, o grande avanço da ciência e da técnica e o surgimento da imprensa configuraram grandes mudanças neste período, favorecendo a expansão do Humanismo[25] e da vida pedagógica. "O humanismo demonstra, com toda clareza, que se deseja, em lugar da educação claustral até então existente, uma educação puramente humana da personalidade" (LARROYO, op. cit, p. 355). É dessa forma que Itália, Alemanha, Inglaterra, Espanha e França protagonizaram uma volta à Antiguidade, dela resgatando o conhecimento greco-romano, cultivando matérias realistas e científicas ao lado das literárias e lingüísticas.

> O homem da nova civilização, uma vez adquirida a consciência de poder ser o artífice de sua própria história, quer viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes; para isso, mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana. É aqui que se faz evidente a diferença com o passado. O mundo não é mais lugar de expiação e de pena, mas a expressão da força reativa e do espírito de iniciativa do homem. (CAMBI, op. cit., p. 224, 225)

Esta nova visão de homem acarreta grande interesse pela problemática educativa, nos níveis teórico e prático, visando uma formação mais ampla e harmônica do individuo e garantindo o exercício de cada vez mais funções complexas. É exatamente visando tal formação que se dá o retorno à cultura greco-romana, com os valores tidos como universais. Além disso, como diz Philippe Áries (apud CAMBI, op. cit., p. 226), é neste período que surge pela primeira vez na cultura européia um "sentimento da infância", dedicando uma especial atenção ao mundo infantil, antes tomado apenas como um "projeto de adulto a ser desenvolvido". Diz Cambi (op. cit., p. 225):

> Através deste sentimento da infância, que amadurece bastante lentamente na consciência européia, preparam-se aquele interesse 'psicológico' e aquela 'preocupação de ordem moral' que estarão nos fundamentos da pedagogia moderna e contemporânea.

O Renascimento desemboca em outro movimento de extrema importância, já nos últimos séculos da Idade Média: a Reforma Religiosa, representante da mudança de paradigma do renascimento no âmbito religioso, começando com o protestantismo, passando pelas religiões calvinista e anglicana e, por fim, obrigando a Igreja Católica a uma reforma

---

[25] "Este termo alude, evidentemente, ao conceito romano de *humanitas*, a saber, o que caracteriza por excelência o humano. Os *humanistas* são, em sua origem, os homens de letras que, em contraste com o tipo de educação medieval, se apaixonam pela cultura greco-romana, visto como vêem no homem clássico um ideal passado de vida, digno de renovar. As *humanidades* são, para eles, nesta época, os conhecimentos que têm interesse preferentemente humano, que *formam* e *cultivam o homem* como tal" (LARROYO, op. cit., p. 355, grifos do autor)

interna também (com o movimento chamado Contra-Reforma). A Reforma Religiosa foi decorrente não somente do pensamento renascentista (e, portanto, da nova visão de mundo), mas também dos abusos que vinham sendo cometidos pela igreja católica (gastos excessivos, preocupações materiais, desrespeito do clero às regras religiosas, entre outros), neste período revelados. Valores religiosos passam a entrar cada vez mais em conflito com os valores da burguesia emergente e com a formação do homem renascentista, mais crítico e formado, com um pensamento cada vez mais vetorizado pelo uso da razão.

> Humanismo e Reforma coincidem, assim, em muitos pontos, posto divirjam noutros. Primeiramente, coincidem na acentuação da personalidade autônoma, da individualidade livre ante qualquer coação exterior, seja intelectual, seja religiosa. Depois, ambos os movimentos têm sentido crítico quanto a toda autoridade dogmática. Finalmente, ambos buscam inspiração na vida espiritual, no íntimo do homem, e não na letra e nas doutrinas impostas. (LUZURIAGA, op. cit., p. 108)

A Reforma, que demandava de todos a leitura da Bíblia, passou a tomar a leitura uma aprendizagem obrigatória a todos, organizando, portanto, a escola pública de educação primária e ampliando a ação dos colégios humanistas. Para os reformadores, os dogmas religiosos "[...] levam em si o direito de liberdade de exame: o crente pode e deve interpretar os Evangelhos de acordo com sua própria consciência, sem o concurso da autoridade eclesiástica" (LARROYO, op. cit., p. 378). A instrução passa a ser enaltecida, estando a fé amparada pelo saber, o que traz importantes conseqüências para a educação, cada vez mais abrangente e forte.

Desta forma, a Idade Média chega ao fim com importantes mudanças em sua organização social, econômica, cultural, religiosa e científica, tendo a educação como um dos principais pilares da formação do homem. A pedagogia abandona aos poucos o sentido religioso e passa, cada vez mais, para o âmbito da ciência da educação, prevalecendo o sentido laico e racional da educação que adentram a modernidade.

No então chamado Período Moderno, que se dá a partir do final dos "Quatrocentos", (com a queda do Império do Oriente, a descoberta da América, a expulsão dos mouros de Granada e o início das dominações estrangeiras na Itália), uma grande revolução se configura, trazendo profundas transformações na educação, tanto familiar quanto escolar, européia. O Capitalismo, em substituição à economia feudal, o Estado Moderno, a afirmação da burguesia

enquanto nova classe social são alguns dos pontos representativos da grande virada da Modernidade.

> Tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes. Opera-se assim uma radical virada pedagógica que segue caminhos muito distantes daqueles empreendidos pela era cristã. [...] Segue-se o modelo do Homo faber e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à "cidade" e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a da utopia. (CAMBI, op. cit., p. 198, grifo do autor)

Dessa forma, a educação passa a objetivar, prioritariamente, a formação de um indivíduo ativo na sociedade, sendo regida pela ideologia da ordem e da produtividade. O ensino abstrato e artificial passa a ser cada vez mais substituído por um realismo pedagógico, com uma ação direta sobre a natureza, levando a um estudo cada vez mais científico do homem.

Família e escola passam a centralizar toda a educação das crianças, animadas pelo "sentimento da infância", ou seja, legitimando a criança como o pivô central, valorizando-a e, acima de tudo, buscando educá-la de forma a melhor controlá-la, na busca de que atinja um ideal. À família cabe mais precisamente a educação moral, e à escola, as instruções acadêmica e social, cada vez mais complexas e extensas.

A pedagogia surge, pois, como ciência**,** buscando controlar todas as variáveis do processo de aprendizagem, tendo na escola uma forte aliada, articulando-se em torno da didática, da racionalização, da disciplina, das práticas repressivas. O paradigma científico na educação ganha cada vez mais terreno, com todo seu rigor técnico e experimental, dando à pedagogia uma "conotação racional-empírica", "típica das ciências modernas". (CAMBI, op. cit., p. 215).

Embora no início da Idade Moderna a educação ainda sofresse forte influência religiosa, já no século XVIII, assiste-se a uma verdadeira laicização da educação, passando ao intelectual o poder até então atribuído à igreja. A educação passa a ser, nas palavras de Cambi (op. cit., p. 326), a "chave-mestra" da vida social, tendo como função preparar os homens como cidadãos, dando vida a uma escola estatal, nacional e laica e configurando uma verdadeira renovação da filosofia da educação, dos modelos educativos e das escolas.

> [...] a escola moderna, isto é, a idéia de escola como a pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios

> cronológicos etc., é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da modernidade. (GHIRALDELLI JR., 1996. p. 19-20)

É essa a herança que chega à Contemporaneidade, que pode ter seu início datado na Revolução Francesa, época marcada pela industrialização, pelos direitos das massas, pelo ideal democrático. Com a contemporaneidade advém, também, uma pedagogia cada vez mais marcada pelo discurso da Ciência, com escalas, medições, métodos, técnicas e previsões.

Grandes transformações foram se delineando no saber pedagógico da época contemporânea:

> Antes de tudo: emancipou-se de uma maneira clara, cada vez mais clara, da metafísica. Segundo: articulou-se em torno de uma série cada vez mais ampla e complexa de conhecimentos científicos. Terceiro: caracterizou-se como regulado no próprio interior de uma reflexão filosófica que de unívoca e totalizante se tornou regional no 'discurso pedagógico', do qual ocupa apenas uma parte [...]. Quarto: revelou-se como fortemente interligado com o político, com o ideológico [...]. Quinto: assumiu o aspecto de um saber plural, conflituoso, assimétrico no seu próprio interior (entre filosofia e ciência, entre teoria e prática). (CAMBI, op. cit., p. 402)

A identidade científica da pedagogia ganha hegemonia e assistimos, sobretudo no século XX, a uma proliferação de estudos e experimentos sobre a criança e sobre a aprendizagem, sendo a pedagogia alçada à posição de ciência da educação, uma posição sem retorno.

Os conhecimentos científico e experimental sobre a criança passam a ser cada vez mais valorizados, assistindo-se, neste momento, a uma proliferação de conhecimentos sobre a infância. A criança passa a ser objeto de estudo das mais variadas ciências.

Dessa forma, para dar conta da empreitada científica à qual a pedagogia se lançou, novos saberes vão sendo cada vez mais agregados à "ciência da educação", com as disciplinas auxiliares do saber pedagógico, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, etc. Como afirma Cambi (op. cit., p. 597):

> Quanto às ciências que vêm compor o leque das ciências da educação ou a enciclopédia pedagógica (como foi chamada), são constituídas por todos aqueles saberes especializados e autonomamente estabelecidos que é necessário ter em conta para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos, que se referem a sujeitos agindo numa sociedade, imersos numa tradição, que crescem e se desenvolvem, que devem aprender técnicas, que se colocam em instituições formativas, as quais têm uma história, etc; fenômenos que devem, portanto, ser lidos por múltiplas disciplinas

> que vão do ‘setor pedagógico’ ao ‘sociológico’, ao ‘metodológico-didático’, ao dos conteúdos (disciplinares, ligados aos saberes a aprender) como indica ainda Visalberghi; e cada setor é animado por uma multiplicidade de saberes especializados (em psicologia, por exemplo, vai da psicologia geral à social, à evolutiva e à da aprendizagem, à psicologia diferencial, à psicometria).

Fica claro, portanto, que a pedagogia, desde seu nascimento até os dias atuais, foi ganhando ares de ciência, mesmo que para tanto tenha precisado se aliar a outros saberes científicos. É assim que se forma a “ciência da educação”, com pretensões de um rigor lógico-científico. Como afirma Cambi (op. cit., p. 598):

> Essa passagem da pedagogia às ciências da educação foi uma passagem sem retorno? Sim, decididamente sem retorno. Hoje, é impossível pensar os problemas educativos na forma tradicional, ligada a um saber pragmático e normativo ao mesmo tempo, predominantemente ou exclusivamente filosófico [...]: eles devem ser pensados nos saberes empíricos, nas ciências da educação, para colher a especificidade e a variedade dos problemas e para submetê-los a processos de análise e de intervenção que permitam soluções verificáveis, inspiradas numa lógica da experimentação e do controle científico, fazendo sair a intervenção pedagógica da condição dos bons propósitos e das ações ligadas a critérios exclusivamente pragmáticos.

E é neste processo de cientifização crescente da pedagogia que novos “sujeitos educativos” passam a ser alvo dos estudos pedagógicos: a criança, a mulher e o deficiente. A criança tornou-se o “sujeito educativo por excelência” (CAMBI, op. cit., p. 387), as mulheres passam a ver, na escola, uma via de emancipação social, e o deficiente “[...] foi posto no centro de uma pedagogia da recuperação, que tem como objetivo a sua normalização (pelo menos a máxima possível)” (CAMBI, op. cit., p. 388). Mais ainda: a pedagogia contemporânea passa não só a pretender controlar o que se passa na relação ensino-aprendizagem, como também adquire o poder de decidir quais os alunos deve manter dentro dos muros das escolas regulares, colocando para fora todos aqueles que permanecem fora do “padrão”, padrão esse estipulado por escalas de medidas da inteligência.

> Se antes elas[26] perambulavam pelas aldeias, eram deixadas para que “o bom Deus”, a caridade cristã ou mesmo a morte cuidasse delas, passam, sobretudo a partir do início do século XIX, a existir em categorias, passam a ser objeto de estudos. São ‘recolhidas’ pelos médicos (Postel & Quétel, 1987) e passam a ocupar um lugar definido, o daquelas que estão na borda da escola, fazendo-a existir e garantindo os contornos para as crianças normais escolares. (PETRI e KUPFER, 2000, p. 111)

Dessa forma, a pedagogia contemporânea pretende-se segura, fidedigna, precisa, tentando, a qualquer custo, assegurar seus efeitos, apavorando-se com tudo aquilo que escapa

[26] Referindo-se às crianças especiais. (nota nossa)

ao previsto e colocando para fora os alunos que mais podem ameaçar sua previsibilidade, sobre eles debruçando um saber ainda mais alicerçado na especialidade científica e técnica. Os "alunos especiais" nascem precisamente neste momento, sendo aqueles gentilmente chamados de especiais e convidados a habitar um outro espaço, com mais especialistas, discursos científicos e manobras técnicas, tamanha a diferença que escancaram. E nasce a escola especial. Com Lajonquière (1999, p. 110), podemos pensar:

> Por que a "educação especial" pensa que deve ser especial? Pois, considera que em se tratando de seres tão especiais, uma empresa educativa "normal" acabaria se revelando ineficaz.

2.2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PANORAMA MUNDIAL E BRASILEIRO

Talvez fosse mais preciso, aqui, falarmos em história da Pedagogia Especial ou da Ciência da Educação Especial, visto que, pela revisão bibliográfica aqui feita, nota-se que a chamada educação especial, aquela destinada à infância com problemas diversos, já nasce no momento em que a pedagogia já se pretendia "ciência da educação", tomando para si o estudo e a aplicação de métodos, técnicas, avaliações e conteúdos da educação escolar. É justamente na Idade Moderna que temos notícia dos primeiros empreendimentos educacionais com os alunos com deficiências.

A história da educação especial brasileira deve ser entendida a partir da educação especial desenvolvida, sobretudo, nos países europeus, lugares que representaram o berço do atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Não se pretende aqui, de forma alguma, fazer uma extensa revisão histórica, sendo suficiente uma busca dos marcos fundamentais das iniciativas educacionais voltadas a alunos com deficiências, bem como o entendimento a respeito da noção de educação destes alunos vigente em cada época mais precisamente no Brasil.

2.2.1. O nascimento da educação especial

Relatos mais sistemáticos a respeito da educação de crianças com deficiência são encontrados a partir do século XVII na Europa. O que se relata antes dessa data são experiências isoladas, sem provas de um trabalho sistemático e contínuo.

Dessa forma, embora a primeira experiência de educação de uma criança especial seja atribuída ao monge beneditino Pedro Ponce, em seu trabalho com crianças surdas iniciado em 1541, na Espanha, não existiu, no século XVI, nenhuma outra referência sobre outro trabalho desta natureza.

Tal escassez de experiências educacionais com as crianças deficientes deve-se, acima de tudo, às idéias de cunho religioso vigentes na época. Conforme afirma Mazzotta (2001, p. 16) "até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas". Ou ainda, como escreve Moraes (1998 p. 16):

> A visão distorcida do cristianismo dispensou aos diferentes, a piedade. À Idade Média coube a manipulação mítica e mágica sobre as diferenças entre os homens, e a visão positivista da educação buscou superar o mito e a magia do real pela visão científica, através da observação empírica.

Somente no século XVII surgem novos relatos de educadores de crianças surdas, como Ramirez de Carrión e Juan Carlos Bonet, também na Espanha. Vale ressaltar, inclusive, que a primeira obra impressa sobre a educação de pessoas com deficiência é de autoria de Bonet, editada na França em 1620, com o título "Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar".

Tais iniciativas espanholas influenciaram outros países europeus, como Inglaterra, Itália, França, Holanda e Alemanha, nos séculos XVII e XVIII, tendo todos em comum o fato de representarem iniciativas isoladas de educação de crianças com deficiência, sob a forma de preceptores, o que era comum na época, sempre com a idéia central de "recuperação da doença" (BUENO, 1993, p. 59).

A primeira instituição especializada para a educação de "surdos-mudos" surgiu em Paris, em 1770, fundada pelo abade Charles M. Eppée. Tal trabalho incentivou iniciativas similares na Inglaterra e na Alemanha.

Com relação à educação de cegos, o “Institut National des Jeunes Aveugles” (Instituto Nacional dos Jovens Cegos), fundado em Paris por Valentin Haüy no ano de 1784, foi o ponto de partida para outras iniciativas na educação de cegos, inclusive para a criação do Método Braille, por Louis Braille, em 1829. Porém, como afirma Bueno (op. cit., p. 62, 63), há evidência da existência de iniciativas isoladas na educação de cegos antes mesmo dessa data, principalmente por terem alguns cegos alcançado níveis avançados em matemática, letras e música, o que revela algum investimento em sua educação. Ou seja, antes mesmo do século XVIII já se pode dizer que havia alguns empreendimentos educacionais voltados aos cegos.

Com relação à educação dos deficientes físicos, Larroyo (apud MAZZOTTA, 1989, p. 104) registra um marco inicial em Munique em 1832, com a fundação de “[...] uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos [...]”.

Embora tais iniciativas isoladas já possam ser consideradas como marcos educacionais voltados às crianças com deficiência, é na educação de crianças com deficiência mental ou “loucas” que encontramos os alicerces daquilo que hoje conhecemos como educação especial, que torna quase inseparáveis a pedagogia e a medicina e destas parte para outras alianças com ciências parceiras (fonoaudiologia, psicologia, entre outras).

Neste sentido, faz-se interessante notar que a própria história da psiquiatria infantil tem seu marco inaugural na educação destas crianças, no início do século XIX. Foi a partir da noção de idiotia e do pessimismo que tal noção trazia em termos educacionais, que Esquirol faz uma primeira distinção entre os acometimentos da vida adulta e da infância. Nas próprias palavras de Esquirol (apud Bercherie, 1992, p. 22,23):

> [Não se trata] de uma doença, [mas] de um estado no qual as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou puderam desenvolver-se o bastante, para que o idiota tivesse podido adquirir os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos de sua idade, colocados na mesma condição que ele. A idiotia começa com a vida ou nessa idade que precede o desenvolvimento integral das faculdades intelectuais e afetivas [...] Não se concebe a possibilidade de modificar esse estado. Nada poderia dar, mesmo que apenas por alguns instantes, mais razão ou mais inteligência aos infelizes idiotas.

Enquanto Esquirol encontra médicos que compartilham veementemente sua visão pessimista, entre eles Pinel, outros pensam em possibilidades educacionais para essas crianças por meio de métodos especiais, como Séguin e Delasiauve, que partem do empreendimento educacional realizado por Itard.

Jean Marc Itard (1774-1838) foi o primeiro a prestar atendimento educacional aos "débeis" ou "deficientes mentais", a partir da sua empreitada educacional voltada ao "Selvagem de Aveyron", Victor. Enquanto Itard considerava possível um trabalho educacional com Victor, pensando ser ele uma criança que havia sido privada do convívio e dos conhecimentos sociais, Pinel, que o avaliara, o considerava um idiota incurável. "De qualquer forma, se Victor era realmente idiota, Itard obteve resultados surpreendentes com seus métodos tomados de empréstimo à educação de crianças surdas-mudas". (BERCHERIE, P., 1992, p. 24)

Tal atendimento foi a inspiração para Edward Seguin (1812-1880) criar o primeiro internato público da França para crianças "retardadas mentais", com o currículo baseado na "crença de que o sistema nervoso deficiente dos retardados podia ser reeducado pelo treinamento motor e sensorial." (MAZZOTTA, op. cit, p. 106). Nasce, portanto, uma escola especial anexa ao Hospital Bicêtre de Paris, lugar que inaugura as primeiras noções de psicopedagogia e que constitui a primeira equipe médico-pedagógica de que se tem notícia. Nas palavras de Lobo (2008, p. 364), "[...] não foi a criança louca mas a idiota que deu origem à psiquiatriação da infância pela constituição de um saber médico-pedagógico e sua extensão nas práticas de escolarização".

Percebe-se, pois, que a medicina e mais propriamente a psiquiatria infantil encontram na educação, destino único da criança neste período, terreno fértil para uma aliança, buscando em doutrinas pedagógicas bases para o estabelecimento de uma diferenciação diagnóstica dos problemas da infância. Efetiva-se, portanto, a aliança médico-pedagógica, que passa a se tornar cada vez mais freqüente em serviços anexos a hospitais ou asilos e encontra novos aliados em outras ciências, como a psicologia. Ou seja, podemos dizer que a psiquiatria infantil já nasce de mãos dadas com a educação. Segundo Guarido: "Vale dizer que o domínio do saber sobre a criança passa cada vez mais do universo pedagógico ao universo médico-psicológico".(2007[27])

Vale ressaltar a grande importância dos estudos de Alfred Binet, psicólogo e fisiologista, e Théodore Simon, médico, que, em 1905, em Paris, estabeleceram a primeira escala de desenvolvimento da inteligência, que passou a "[...] servir como critério de admissão e de triagem para as classes especiais" (CIRINO, 2001, p. 85). Dessa forma, passa a existir um instrumento de validação e categorização das crianças especiais, que ganham

[27] GUARIDO, R.L. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 33, n. 1, Apr. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Jul. 2010.

instituições cada vez mais especializadas para sua educação e ou tratamento. Ou seja, a criança com deficiência mental passa a ser alvo não do hospital geral, e sim da assistência psiquiátrica e da educação especial, entendendo-se que necessitava de aprendizado e não de tratamento. Como aponta Cirino (op. cit., p. 86):

> A multiplicação do número de crianças que necessitava de educação especial exigiu a criação de instituições derivadas do sistema escolar e não do psiquiátrico. Na França, encontramos: classes especiais (a partir de 1909), internatos médico-pedagógicos (a partir de 1935), grupos de ações psicopedagógicos (a partir de 1970). Os chamados Centro médico-pedagógicos (C.M.P.P.) desenvolveram-se especialmente a partir da Segunda Guerra Mundial, constituindo-se em importantes focos de difusão da psicanálise entre os que trabalhavam com crianças.

A infância especial, sobretudo a criança com deficiência mental, passa a ter um destino escolar especial, marcado pela aliança indissolúvel entre medicina, pedagogia e psicologia:

> [...] as alas de crianças em hospitais psiquiátricos não tinham nada de particular, com exceção das "condições de albergamento", que ali eram ainda piores. Pelo fato de abrigar preferencialmente "idiotas" ou retardados, esses lugares, para deles cuidar, tiveram que inovar, produzir saber, uma vez que confrontavam-se com um tipo de dificuldade diferente da doença mental: " um retardado de desenvolvimento requer um aprendizado e não um tratamento"[28] (CIRINO, 1992, p. 47)

A educação especial ganha, a partir deste momento, grandes aliados na medicina e na psicologia, sendo importante a avaliação das três "ciências" para a diferenciação dos alunos anormais. Como afirmam Binet e Simon[29] (apud JATOBÁ, 2002, P. 54), "restará apenas escolher os anormais, e diferenciá-los dos normais, com os quais são confundidos, atualmente, nos bancos das escolas". A inteligência, avaliada por meio de testes, passa a ser a medida que justifica a permanência em uma escola ou o encaminhamento a um serviço educacional especializado. Ainda segundo Jatobá (op. cit., p. 57),

> ao estabelecer determinado parâmetro, Alfred Binet exclui do ensino especial os considerados imbecis e idiotas; para os últimos haveria os hospícios, enquanto para os primeiros restaria dúvida quanto ao destino. Incapazes de ler e escrever, talvez fossem destinados aos ateliês.

Desta forma, com ares de cientificidade, estava legitimada a segregação de determinados alunos, sendo a inteligência - ou a "falta" dela - o fator isolado como causa de

---

[28] CASTEL, R. A gestão dos riscos. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1987, p. 51
[29] BINET, A. & SIMON, T. Les enfants anourmaux. Paris: Privat, 1907, p. 53.

tal segregação. A psicologia, sobretudo a experimental, procurando características cada vez mais científicas, consolida-se, pois, como importante aliada da educação, validando os mecanismos de avaliação e classificação e buscando dar conta dos alunos anormais.

A partir de um interesse cada vez mais específico pelas particularidades da criança, nasce, então, o que de fato podemos chamar de psiquiatria infantil, já no século XX, surgindo uma clínica específica da criança, com nomes e categorias distintas, mais precisamente a partir da década de 30. Inaugura-se, portanto, o que Bercherie (1992, p. 29) vai chamar de clínica pedo-psiquiátrica, marcada por uma visão da infância como uma existência própria, podendo explicar e esclarecer a vida adulta. Neste momento, Bercherie considera capital a influência da psicanálise, ganhando notoriedade a história infantil do sujeito para a compreensão de sua psicopatologia na vida adulta.

A trajetória seguida pela educação especial nos países europeus reproduziu-se nos Estados Unidos e Canadá, no entanto, com alguns anos de defasagem. A atenção inicial, assim como se deu na Europa, ocorreu aos alunos com deficiências visual, auditiva e mental, também seguindo o panorama traçado na Europa, sendo a educação de deficientes físicos inaugurada somente em 1940, com a fundação da "New York State Cerebral Palsy Association" .

Apesar de o século XIX ter constituído uma psiquiatria infantil como um ramo independente da psiquiatria adulta e inaugurado, de fato, a educação especial, não se pode falar em avanços do ponto de vista do tratamento e da escolarização das crianças com deficiências ou doenças mentais.

> Ao longo dos séculos XIX e XX, diversas instituições médico-pedagógicas para crianças surgiram na Europa bem como nos Estados Unidos. De suas histórias, recolhem-se tentativas de tratamento, mas os empreendimentos médico-pedagógicos fracassaram em restituir às crianças sua condição de aprendizado e pertencimento social. (GUARIDO, R., 2007)

Podemos pensar, acima de tudo, que tais iniciativas e empreendimentos marcaram de forma veemente a exclusão das crianças "diferentes" do campo escolar e de tratamento, oferecendo, em seu lugar, a institucionalização e o atendimento escolar segregatório. É o que pretendemos discutir no terceiro capítulo.

2.2.2. A educação especial no Brasil

No Brasil, o desenvolvimento da educação especial formal inicia-se no século XIX, inspirado pelas experiências européias e norte-americanas, já no momento em que pedagogia, medicina e psicologia caminhavam juntas na educação escolar.

A primeira instituição destinada à educação especial no Brasil foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado por D. Pedro II em 1854, com enorme contribuição de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Hauy no século XVIII. Mais tarde, tal instituto passaria a ser chamado de Instituto Benjamin Constant.

Foi também D. Pedro II, em 1857, quem fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que depois passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Ambos os Institutos passaram rapidamente por um processo de deterioração, transformando-se, segundo Bueno, (op. cit, p. 86) em "asilo de inválidos".

Segundo Mazzota (1989, p. 112), em 1874 inicia-se a assistência aos deficientes mentais no Brasil, no Hospital Estadual de Salvador e em 1887, a Escola Estadual México também passa a atender, no Rio de Janeiro, alunos deficientes mentais.

A respeito dessas primeiras instituições brasileiras, Januzzi (apud BUENO, 1993, p. 87) afirma:

> A criação dessas primeiras instituições especializadas [...] não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os '... mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente. Os que não eram assim a "olho nu" estariam incorporados às tarefas sociais mais simples, numa sociedade rural desescolarizada'.

Ainda a respeito da educação especial brasileira no período colonial, Zanfelici (2008)[30], em resenha sobre o livro de Jannuzzi[31], cita:

> A educação do deficiente se concentrava basicamente no ensino de trabalhos manuais aos mesmos, na tentativa de garantir-lhes meios de subsistência e assim

[30] Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a17.pdf. Acesso em: 15 Abr. 2009.
[31] "A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI", 2004

> isentar o Estado de uma futura dependência desses cidadãos. A abordagem que fundamentava o conceito de deficiência naquele momento era o modelo médico, que perdurou até meados de 1930, quando foi gradualmente substituído pela pedagogia e psicologia, especialmente pela ação dos educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff. Durante o predomínio das ciências médicas, o momento histórico destaca a presença dos asilos, das classes anexas aos hospitais psiquiátricos (ilustrando as primeiras preocupações com a pedagogia para o ensino especial) e mais adiante, das classes anexas às escolas regulares.

Com isso, podemos pensar que o discurso médico foi aquele que inaugurou não somente a avaliação das diferenças/ deficiências, como também as ações educacionais de caráter eugenista, buscando a regeneração do deficiente físico ou mental, este último ganhando primazia nas ações médicas a partir da Proclamação da República, momento em que se assistiu a uma proliferação de instituições dedicadas a esse tipo de deficiência, como o Pavilhão Bourneville (1903), o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri (1923), o Instituto Padre Chico (1924), o Instituto Pestalozzi de Canoas (1927), entre outros. Vale ressaltar que muitas instituições educacionais foram fundadas anexas a hospitais psiquiátricos, seguindo aquilo que se fazia na Europa. Como afirma Jannuzzi (op. cit., p. 35):

> Percebo esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, como mantendo a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não só fazendo isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social de então. (grifos da autora).

Passa a existir, portanto, tal qual na Europa e nos Estados Unidos, uma prática mais voltada à educação das crianças com deficiência, embora ainda sob a tutela médica, com marcante preocupação na catalogação dos graus de inteligência dos deficientes mentais. Como afirma Zanfelici (2008):

> Em 1890, após a realização de uma reforma nos métodos educacionais do Instituto Benjamim Constant (anteriormente denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos), o eixo científico começa a ser um pouco valorizado no ensino do deficiente. A referência para a normalidade passa a ser o posicionamento no rendimento escolar, e não havia qualquer orientação que balizasse o tratamento dos ditos "anormais". Assim, embora a ênfase fosse a educação em coletividade, os alunos com desenvolvimento atípico eram segregados em diferentes salas de aula para que não ocorressem interferências no ritmo de aprendizado dos demais alunos. Durante esse período histórico, educava-se em nome da "ordem e progresso", na tentativa de evitar que deficientes não educados se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social.

Aos poucos, medicina e psicologia passam a caminhar juntas na avaliação, educação e segregação do deficiente, sobretudo após a introdução da escala métrica de inteligência de Binet/Simon no Brasil, em 1913, pelo professor Clemente Quaglio. O conhecimento da psicologia ganha espaço, com um grande número de publicações sobre os "anormais":

> Aqui, a Psicologia chega em trajes triunfais, e sua inserção, através das questões educacionais, parecia não sofrer grandes oposições. Ela se destaca como marco na história da Psicologia no Brasil. Cumpre-nos ainda salientar que o emprego de dispositivos científicos viria como forma de legitimar as "incapacidades" da população, colocando a 'escolarização sob suspeita e a população no lugar de exceção'[32].(JATOBÁ, 2002, p. 108, 109, grifos da autora)

A educação passa a ser balizada pelos conhecimentos destas ciências para prevenir, diagnosticar e encaminhar problemas e deficiências apresentados pelo alunado, servindo-se destes "referenciais científicos" para a criação de classes especiais e instituições especializadas. Desta forma, a educação especial acompanha a grande cientifização presente na educação regular, almejando cada vez mais o lugar de ciência e fazendo-se parceira de conhecimentos de ciências aliadas. Com Bueno (op. cit., p. 89), podemos avançar:

> Na verdade, a preocupação da medicina com a saúde escolar, expressa na criação de serviços de higiene escolar e a inserção da psicologia como instrumento fundamental para a elaboração de processos pedagógicos compatíveis com as 'potencialidades individuais' refletia, no âmbito da educação especial nascente, que a '... educação do povo devia ser colocada sob o signo neutro da ciência, alcançando-se as dimensões universais' (MONARCHA, 1989, p. 55), na medida em que pregava a separação do 'bom escolar' daqueles que possuíam anormalidades intelectuais, morais, pedagógicas.

Com isso, a educação especial passa para o âmbito da psicologia e da medicina (e, aos poucos, de outras ciências), sendo quase inexistente o foco educacional propriamente dito. Ainda segundo Jannuzzi (1985, p. 85, apud BUENO, op. cit, 93):

> Assim, a visão de educação especial, onde a cura, a reabilitação, a eliminação de comportamentos inadequados constituía-se no seu núcleo central, '... resultou numa diluição da importância da verificação dos conhecimentos básicos a serem transmitidos pela escola' .

É justamente nesta época que surgem com maior força as instituições privadas de atendimento às deficiências no Brasil, sobretudo à deficiência mental, o que inaugura o início

---

[32] SOUZA, M.C.C.C de, A Psicologia e a experiência pedagógica; alguma memória, In: Souza, M.C.C.C.de&Vidal, Diana G. *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

de duas tendências ainda hoje fundamentais da educação especial no Brasil: “a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização”. (BUENO, op. cit, p. 88). Conforme constata Ross (1999, p. 36):

> No Brasil, são as iniciativas individuais de familiares e de outras pessoas intituladas de amigos dos excepcionais que passam a assumir a responsabilidade pelo atendimento educacional de uma pequena parcela de alunos com necessidades educacionais especiais do total de pessoas com deficiência. [...] A criação de entidades e instituições civis, sem fins lucrativos, de caráter filantrópico e assistencialista revela, de um lado, a não presença do Estado na educação das pessoas com deficiência [...]. De outro lado, as iniciativas voluntárias que deram origem a essas instituições civis reforçavam o assistencialismo, a caridade, o protecionismo através de ações de caráter não profissional, não científico e supostamente neutro, cujos resultados foram e, continuam sendo, a anulação da individualidade, da condição de sujeito e dos direitos para as pessoas com deficiência constituírem-se como cidadãos.

Podemos constatar, portanto, uma crescente privatização da educação especial que anteciparia o movimento de privatização da escola regular em todo o país (esta mais marcadamente a partir de 1960), estendendo o atendimento educacional a deficiências mental, física e sensoriais, enquanto o poder público, salvo poucas exceções, limitava-se a criar classes especiais para deficientes mentais em escolas regulares. Ou seja, as entidades privadas, em sua maioria de caráter assistencial-filantrópico, cresciam e ganhavam autonomia na educação dos alunos com deficiência, reforçando a segregação deste alunado e a “proteção” do alunado dito “normal” das escolas regulares. Como afirma Mantoan[33]:

> No Brasil, a Educação Especial se estruturou segundo modelos assistencialistas e segregativos de atendimento e pela segmentação das deficiências, fatos esses que contribuíram para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam ainda, na maioria dos casos, em um mundo à parte.

Em termos de políticas públicas, a educação de deficientes aparece entre as leis brasileiras desde o final da década de 50, com a criação de Campanhas, destinadas a atender a cada uma das deficiências, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957. Em 1961, a Lei nº 4024/61, primeiro compromisso do Estado com a educação especial, garante o direito à educação aos “alunos excepcionais”, estabelecendo que tais alunos deveriam enquadrar-se, na medida do possível, no sistema geral de educação. Desde então, diversos “planos nacionais de educação” vêm buscando formas de discutir e englobar a educação especial em suas leis e diretrizes.

---

[33] Mantoan, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente na escola. Disponível em: http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem3/maria_teresa_egler_mantoan.pdf . Acesso em: 15 Abr. 2009

Mesmo a partir de muitas leis, portarias e campanhas, fica evidente a falta de referência sobre quem é o alunado especial e qual o serviço a ser freqüentado por ele. Diferentes nomenclaturas – aluno excepcional, aluno deficiente, aluno portador de necessidade educacional especial, entre outras - substituem-se, na tentativa de delimitar a população que chega num movimento crescente às escolas e às classes especiais. Laudos e referências diagnósticas embasam tais encaminhamentos e colocam, ao lado de alunos com deficiências, aqueles com problemas disciplinares ou quaisquer outros "problemas" de ordens diversas, lançando a escola numa busca por um saber de diversas ciências, principalmente psicologia e medicina, para dar conta desse alunado "especial".

A partir de tais constatações, concluímos que a educação especial, da forma como se desenvolveu no Brasil, cumpre um duplo papel: além de prestar algum atendimento (nem sempre prioritariamente educacional) às crianças com deficiência, serve para garantir a segregação, legitimando o caráter seletivo da escola regular. Uma certa validação dos mecanismos de exclusão escolar passa a ser feita pela escola especial, que passa a receber um contingente cada vez maior de alunos excluídos da escola regular, servindo, portanto, para um processo de "participação-exclusão" (BUENO, op. cit, p. 39), ou seja: permite acesso à educação para parte daqueles alunos com deficiências excluídos da escola regular e, ao mesmo tempo, valida a migração de outro contingente de alunos "fracassados" na escola regular, atribuindo "distúrbios de aprendizagem, de linguagem", entre outros, a seu fracasso.

Mais ainda: o que se percebe a partir do acima exposto é que aquilo que nasce com objetivos educacionais, na verdade, esconde outras demandas e desígnios. O que estava em jogo, com a criação de tais instituições, era a segregação, a assistência e o tratamento (mais voltado para a cura) do alunado especial e não propriamente a educação. Um caráter mais familiar embasa o trabalho de muitas dessas entidades ainda nos dias de hoje, com pouca preocupação quanto ao aspecto mais marcadamente educacional de suas propostas. Ações clínicas e assistenciais passam, pois, a se misturar a ações educacionais no espaço tido como escolar. Como afirma Mantoan[34], "ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial". Ou ainda, segundo Ross (1999, p. 34):

---

[34] MANTOAN, M.T.E. Uma escola mais que especial. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/6836885/Umaescolamaisqueespecial . Acesso em: 15 Abr. 2009

> A ampliação e diversificação dos serviços de educação especial contribui para atender as especificidades de cada aluno e, ao mesmo tempo, para sua descaracterização ou, dito de outra maneira, a não consolidação de sua função propriamente educacional, na medida em que corrobora para reproduzir o processo de exclusão educacional e social daqueles alunos rotulados como portadores de "desvios" de ordem social ou comportamental, de crescimento ou de desenvolvimento. [...] A inclusão de serviços de psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia e outros, expressam avanços e aplicação social e humana dessas ciências, mas, ao mesmo tempo, confere à educação especial contornos fundamentalmente clínicos, invadindo às fronteiras do campo da saúde e pondo às claras sua indeterminação científica, profissional e política.

Para encerrar, devemos fazer um breve apanhado sobre as iniciativas mais recentes no que diz respeito à educação de crianças e jovens com deficiências no Brasil.

A educação para todos vem ganhando destaque em nossa política educacional atual, gerando debates e iniciativas importantes no sentido de problematizar a educação especial e seus destinos acima expostos. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, em Salamanca, na Espanha, pode ser considerada um marco no que diz respeito à mudança de paradigma sobre a educação de alunos especiais. A partir da chamada "Declaração de Salamanca", a escola inclusiva passa a ser o foco de discussões e análise, na tentativa de buscar uma forma de atendimento educacional que atenda a todas as crianças e jovens no ensino regular, sem práticas discriminatórias e segregacionistas.

No Brasil, embora defendida e almejada por muitos, inclusive constando em leis e campanhas, a educação inclusiva ainda está longe de ser uma realidade para todas as crianças especiais. O que se constata, hoje, são algumas iniciativas bem sucedidas de educação inclusiva ao lado de inúmeras práticas ainda mais discriminatórias nas escolas regulares, num período que se pode chamar de transitório entre a exclusão escolar definitiva e a inclusão paulatina. Ou seja, embora já prevista em lei, a inclusão escolar ainda dá seus primeiros passos rumo a uma mudança de atitude na educação de crianças e jovens com deficiência no Brasil. E, vale ressaltar, a pedagogia, agora, busca ainda mais parcerias com diversos especialistas para instrumentalizar-se diante de uma clientela tão especial, numa incessante busca por saberes das mais diversas áreas: psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, medicina, entre outras, sendo freqüente a queixa dos professores no sentido de que "não têm formação para trabalhar com estes alunos", "não têm recursos", "precisam dos laudos", etc. Como afirma Voltolini (2005, p. 151), ao falar sobre a inclusão escolar:

> [...] os professores que, impedidos de contar suas fantasias a respeito, sob pena de ferir o código do politicamente correto (quem pode manifestar-se contra a inclusão?) ficam compelidos a expressar seu desconforto, sua má posição pela queixa que quase sempre toma a forma ecolálica do não temos recurso, não temos especialização. E ainda que venham os tais recursos e a tal especialização, embora

> inegavelmente cruciais para o processo de inclusão, provavelmente não cessarão a queixa, já que ela vem no lugar de uma verdade recalcada.

Mais ainda: para o alunado que aqui nos interessa, com graves acometimentos orgânicos e impasses psíquicos graves, a inclusão parece mais longe ainda de se efetivar, acontecendo, nos casos que permanecem na escola regular, o atendimento – muitas vezes individual - em "salas de recurso", "salas de apoio", com uma freqüência adaptada (algumas horas, algumas vezes por semana), ou seja, mantendo-se a exclusão escolar até mesmo dentro dos muros da escola. "De fato, quando a loucura chega à escola é o momento em que esta enfrenta a queixa sistemática de fracasso e de indisciplina (o que a loucura só intensifica, colocando a escola ante um não-saber)". (VICENTIN, M.C.G., 2007, p. 172)

Dessa forma, podemos concluir que a educação especial, que tem seu berço já na Idade Moderna, nasce no momento em que a pedagogia com pretensões científicas já imperava sobre a educação, numa tentativa de controlar a educação formal nas escolas. Assim, a educação especial valida sua prática cada vez mais fortemente tomando emprestados os discursos das mais variadas ciências, trazendo para dentro das salas de aula os saberes médicos, psicológicos, fonoaudiológicos, entre outros. Na medida em que ganha mais contornos científicos, a educação especial, e mesmo a educação inclusiva, não se lança à empreitada mais especificamente educacional, como pretenderemos abordar mais detalhadamente a seguir, configurando uma área em que saberes multidisciplinares transitam, muitas vezes não encontrando pontos de intersecção, tornando-se cada vez mais "específicos" e "especiais". Chegamos a ponto de, hoje em dia, encontrarmos escolas especiais sem professores, em que os chamados "alunos" passam por terapias diversas, numa incessante estimulação das áreas deficitárias de seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM GRAVES ACOMETIMENTOS ORGÂNICOS E IMPASSES PSÍQUICOS

Cabe agora uma reflexão a respeito das especificidades do que aqui se entende por educação e por pedagogia, claramente tomadas como diferentes[35]. Após esse percurso teórico, passaremos a levantar as questões mais detalhadamente do campo da educação especial contemporâneo, em que o discurso (psico)pedagógico ganha hegemonia (LAJONQUIÈRE, 1999), propondo uma reflexão a respeito dos impasses e entraves que podem se apresentar na escolarização especial, sobretudo das crianças e jovens aqui pensados.

3.1. A EDUCAÇÃO PASSA PARA A ALÇADA DA PEDAGOGIA, "CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO"

Como o caminho até agora trilhado nos mostrou, a educação escolar, com a passagem do tempo e, principalmente, com o advento da ciência, passa a ser gerida pela pedagogia, passando, na Modernidade, a buscar consolidar-se como "Ciência da Educação", ou como um conjunto de ciências para melhor criar, adaptar e sistematizar a aprendizagem, sempre na busca dos melhores métodos e técnicas. Aquilo que antes era transmitido pelas gerações sem qualquer pretensão científica, passa a ser o "conteúdo" de extensos planejamentos escolares, com previsões, estratégias, métodos e formas avaliativas, sempre em nome da ciência.

Jerusalinsky, A. (1999c, p. 13-23), em um belo texto em que discorre sobre a transmissão na educação, conta-nos a respeito de um objeto com o qual se deparou no Museu do Louvre. Trata-se de um brinquedo etrusco datado de 2300 a.C., um porquinho. Tal

[35] "[...] não é possível confundir educação com pedagogia. A educação é um campo e a ciência pedagógica constitui um saber sobre esse campo" (HENNING, 2009, p. 61)

porquinho, com uma série de pequenas folhas que recobriam grande parte de seu corpo, chamava a atenção justamente por não representar uma tentativa fiel de reproduzir o animal em questão, ou seja, seu aspecto pouco lembrava um porquinho "de verdade". O que o autor infere, a partir do aspecto pouco fiel desse porquinho, é justamente que a transmissão – muito além do ensino - parecia estar em primeiro plano ali, tanto para quem dava, tanto para quem recebia tal brinquedo. Com tal brinquedo, algo da ordem do "dom" estava em jogo, muito além daquilo da ordem do real. Ou seja, uma inscrição num tempo, numa cultura, numa filiação, era transmitida por esse brinquedo:

> Com efeito, a principal conseqüência desse presente ter chegado às mãos dessa criança terá sido, seguramente, a de amarrá-la, enodá-la à rede de usos, costumes, leis e direitos, modos de gozar, limites e possibilidades, próprios do conjunto social simbolizado nessas pequenas folhas com seu arbitrário ponto central. (JERUSALINSKY, 1999, p. 16)

O que esse porquinho permite ao autor pensar é que o que se buscava ali, ao se dar um brinquedo como esse a uma criança, não era que ela pudesse apreender o real, ou seja, que aprendesse as características físicas do animal em questão, ou as relações lógicas dele possíveis de serem abstraídas. O que parecia estar em jogo era justamente o registro simbólico, a amarragem na cultura e a relação com o Outro que, por meio daquele pequeno objeto, se faziam representar. Estava em jogo, pois, o Saber (inconsciente, envolvendo a transmissão de símbolos da cultura) e não o Conhecimento (com pretensão deliberada de ensinar algo a alguém).

O autor parte dessas reflexões para, então, tecer importantes considerações a respeito da educação que hoje se tem como ideal, que é justamente a educação que inverte a equação ali inferida. Na contemporaneidade, está em jogo justamente a apreensão do real, em operações pedagógicas que buscam anular o "dom" em nome da Ciência. Como ele mesmo afirma: "hoje em dia um método pedagógico é considerado bom simplesmente quando aponta na direção das relações lógicas do real" (op. cit., p. 17). Ou seja, a educação passa a ser baseada no real, buscando-se omitir tudo aquilo que seria da ordem do dom, e os pais (e aqui podemos pensar também nos educadores) renunciam a falarem em nome próprio, sustentados pelo desejo, sendo devastados "[...] pelo atropelo que este saber científico opera contra qualquer saber paterno". (op. cit. p. 22).

A educação contemporânea, passando para a alçada da ciência, tem, portanto, o poder de destituir o saber paterno (aquele inconsciente, que vetoriza toda a constituição subjetiva, como abordado anteriormente), colocando em seu lugar o conhecimento das mais diversas

áreas, alicerçado não em marcas culturais, significações construídas pelo "conjunto social simbolizado" (op. cit., p. 16), e sim no poder real do objeto, sendo o porquinho apenas um porquinho, sem mais nem menos. E mais: sendo um porquinho substituído por outro, outro e mais outro, de preferência sem intervalo para qualquer demanda. Como afirma Cirino (2001, p. 42, 43,),

> sabemos que uma das maneiras de se caracterizar a contemporaneidade, em termos socioeconômicos, é falar em um mundo globalizado, movido pela lógica do mercado e pela sociedade de consumo. Sumariamente, este último termo designa uma nova formação social que se solidificou no final do século XX, na qual a lógica dominante já não é mais determinada pela produção de objetos, serviços e bens materiais e culturais, mas por seu consumo acelerado. Em suma, o mercado é a lei dessa sociedade. (grifos do autor)
>
> [...] os homens não se cercam prioritariamente de outros homens, mas sim de informações e bens (celulares, computadores, carros, objetos virtuais...), que se tornam rapidamente obsoletos. Promete-se que na relação com esses objetos de consumo, esses gadgets, produzidos graças ao discurso da ciência, o sujeito encontrará a satisfação. Além disso, dá-se a garantia de que se ela não for obtida, teremos "nosso dinheiro de volta". (grifos do autor)

E, dessa forma, a educação passa a ser regida pela ciência, passando de algo da ordem da transmissão ao acúmulo de informação, valendo-se da produção tecnológica e informatizada da vida social, sendo regulada pelo consumo. O acúmulo, nas escolas, passa a ser não só o de informações e dizeres da ciência, como também de tecnologias que minimizem ou neutralizem as variáveis das relações humanas, o que, por estrutura, é impossível.

Como afirma Voltolini[36] (2008):

> Como investir planejadamente numa criança, de modo a fazê-la "render" seu máximo, é o espírito da pedagogia contemporânea, seja aquela que alimenta os pais em suas dúvidas inseguras com os filhos, seja aquela que alimenta os professores em sua formação, já governada pelas ciências da educação. Como se sabe, a lei de diretrizes e bases da educação brasileira ressalta como principal objetivo educativo o "desenvolvimento das potencialidades do aluno".

---

[36] VOLTOLINI, R. A escola e os profissionais d'A criança.. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo**.** Anais eletronicos**.** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100012&lng=es&nrm=abn>. Acesso em: 01 Mai. 2009

3.2. A DUPLA ALIENAÇÃO: O CIENTISTA DA EDUCAÇÃO E O OBJETO A SER ESTUDADO

A partir do que se verifica no campo educacional contemporâneo, facilmente constatamos que os professores passam a ser pedagogos, ou ainda, cientistas da educação, sendo almejada a objetividade suprema, que neutralize sua subjetividade e opere apenas a serviço do saber científico. A relação professor-aluno passa para o âmbito da relação ensino-aprendizagem, buscando-se anular o professor e o aluno de suas subjetividades, tudo em nome do saber científico que, por meio da didática e da metodologia, passa a prever e controlar o que se dá no circuito educacional. Como nos conta Imbert (2001, p. 48):

> [...] o pedagogo espera obter um saber sobre a criança; um saber que lhe permita superar seu objeto e lhe garanta que nada de imprevisto poderá advir; nada que possa introduzir a menor brecha em uma compreensão que pretende ser completa e definitiva. (grifos do autor)

Dessa forma, na tentativa de obturar qualquer falha no processo educativo, a pedagogia lança-se à empreitada de tudo sistematizar, restando ao aluno o lugar de objeto da ciência a ser decifrado, estudado, tabulado, diagnosticado. Como escreve Kupfer (2001, p.121):

> Antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. Seu aluno rebela-se, opõe-se, grita, e é como se estivesse dizendo: "Você está enganado, não sou esse objeto da psicologia do desenvolvimento, que deveria agora estar no período das operações mentais de ordem x, mas que está exibindo apenas as de ordem x-1". (grifos da autora).

Os dizeres da ciência, como afirma Lebrun (2004, p. 53), substituem a "relação mestre-sujeito" por uma "relação saber (acéfalo)-sujeito". Mais ainda, o que se encontra na relação com o saber (acéfalo) não é o sujeito-aluno: podemos entender que aí se encontra o aluno na posição de objeto da ciência. O professor demite-se de sua condição desejante, buscando repetir o que diz a ciência, não há mais protagonistas no ato pedagógico, estando ambos – professor e aluno – alienados ao que fala, prevê e programa a ciência. Os instrumentos técnicos que a ciência produz no campo educacional retiram o sujeito de sua enunciação, silenciando educador e aluno, ambos subordinados a um saber irrestrito, sem falhas. "Cola-se em demasia o professor ao lugar do mestre e o aluno à função silenciada de aprendiz**". (**SOUZA, M.F.G. e PEREIRA, M.R., 2008, p. 213).

> É neste paradigma da Técnica, pelo que há nele de empuxo à generalização, apagando idiossincrasias e especificidades, que a Pedagogia passa a ser o pedagógico, entendido como atributo geral do trabalho educativo. Em vez de pensar que cada disciplina poderia estabelecer seus métodos a partir da natureza de seu conhecimento e investigação optava-se, com a assunção do termo pedagógico, por uma discussão sobre o método que se fundasse mais sobre as características d "O" Aluno, figura que permanece ainda problemática dada a natureza forçosamente abstrata de sua concepção. (VOLTOLINI, 2009).[37]

O aluno-objeto deve responder como esperado, tamponando-se qualquer tentativa de desvio, ou, mais comumente, encaminhando-se qualquer desvio para o tratamento das ciências companheiras da pedagogia, ou seja, a psicologia, a psicopedagogia, entre outras, que endossam ainda mais o lugar de objeto em que o aluno contemporâneo está colocado.

O discurso (psico) pedagógico ganha hegemonia no terreno escolar (LAJONQUIÈRE, 1999), com uma série de saberes "psi" para calcular e intervir na educação, que passa a ter que responder às capacidades psicomaturacionais dos alunos, num desenfreado processo de estimulação de capacidades, demitindo o adulto do papel de educador e transformando o saber especialista em responsável pela tarefa educativa.

O que se constata, portanto, é uma renúncia à educação, imperando no âmbito escolar a figura do especialista, numa ilusão de que alguma ciência possa dar conta do mal-estar vivido na educação, como já nos alertava Freud (1996 [1925], p. 307) ao falar da educação como uma profissão impossível[38]. O inesperado e o desencontro, próprios ao ato educativo, passam a ser banidos, encaminhados, excluídos. Porém, não cessam de retornar, levando cada vez mais professores a uma busca incessante por formações, orientações, supervisões, tudo aquilo que lhes ofereça promessas de calar as perguntas e oferecer receitas milagrosas para curar seu mal-estar. E assim, de ciência em ciência, o professor contemporâneo vive sua profissão, numa errância frenética, tentando encontrar respostas para tudo e alienando-se na técnica e no conhecimento científico e "a pedagogia moderna pretende provar que é possível

---

[37] VOLTOLINI, R. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=36%3Aespecial&id=335%3Ao-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&Itemid=46 Acesso em: 30 Mai. 2009

[38] Trata-se do texto escrito por Freud como prefácio da obra de Aichhorn, "A juventude desorientada", no qual Freud abordou a educação, juntamente com curar e governar, como uma profissão impossível. Aqui, Freud nos alertava ao fato de que a educação nunca se encontra com aquilo que objetiva, ou seja, nunca alcança o estritamente planejado, sempre se deparando com a impossibilidade de se cumprir um ideal.

prever o futuro e construir um ideal, no entanto não cessa de fracassar" (PETRI, 2003, p. 27). Como constata Voltolini (2008)[39]:

> Para construirmos "A" criança foi crucial o concurso da Ciência, escrita assim com maiúscula para indicar sua transformação num discurso mais do que em uma forma de saber entre outras.
> Recortando em diversos pedaços, forjados a partir de "objetos de estudo" específicos, o desenvolvimento motor, psíquico, social, afetivo, neuromotor, fonoarticulatório, neurológico, ósseo, muscular, etc. a Ciência cria um Frankenstein. Ou seja, espera poder remontar a partir dos pedaços "A" criança "total", sem a divisão que salienta a psicanálise.

E é justamente neste movimento por um saber sem furos que os mais diversos especialistas, sobretudo os dos saberes "psi", são convidados para dentro dos muros escolares, buscando soterrar as inquietações e dúvidas e, comumente, encontrando novos diagnósticos a serem encaminhados e tratados: hiperatividade, distúrbio de atenção, dislexia, e por aí em diante, conforme o achado científico "da moda".

> [...] o cotidiano escolar acaba sendo, de direito e de fato, psicologizado. Por um lado, a cena educativa é ocupada, cada vez mais, por aqueles que foram, no início, cogitados apenas como extras ou para-educativos. Como sabemos, esses especialistas, detentores de uma certa cultura psi, são, hoje, os que avaliando, prognosticando, justificando os insucessos educativos, roubam o papel do educador de outrora. (LAJONQUIÈRE, 1999a, p.162).

Parece ser, justamente, esse perigo ao qual nos alertava Freud, em sua importante conferência XXXIV (1996 [1933], p. 147), apontando-nos o risco de uma pretensa ciência ou algum método educativo que se disponha a homogeneizar a tarefa educativa. Diz ele:

> [...] a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da interferência e o Caribdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças. (grifos nossos)

---

[39] VOLTOLINI, R. A escola e os profissionais d'A criança.. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. Anais eletronicos. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100012&lng=es&nrm=abn>. Acesso em: 01 Mai. 2009

O que assistimos, portanto, em nosso mundo contemporâneo, é a uma submissão do professor aos dizeres das mais variadas ciências, as quais se oferecem de forma a cada vez mais obturar as inquietações, dúvidas, faltas que assolam a tarefa de educar. Lebrun (2004, p. 73), ao falar sobre as idéias de Arendt a respeito do professor não mais autorizado em seu saber, afirma:

> Não se trata de um sujeito maléfico, mas de um sujeito que se demite de sua posição de sujeito, que se submete totalmente ao sistema que o comanda, que não se autoriza a pensar, que não pensa mais; é um sujeito que se demite de sua enunciação e se contenta em ser congruente com os enunciados aos quais consentiu em se sujeitar.

Mais ainda, como constata Voltolini (2004, p. 137):

> Que um professor deva eclipsar-se frente ao aluno permitindo que ele acesse o objeto de conhecimento, premissa tantas vezes alardeada pelo discurso pedagógico hegemônico, é algo que não deveria ser alçado à condição de uma premissa metodológica. Sua posição, a maneira como ele investe o objeto com um "dom", o fascínio ou a repulsa que ele provoca quando ensina, não são elimináveis mesmo que o desejássemos.

Os adultos, educadores, demitem-se, portanto, da sua condição de sujeitos, sucumbem aos dizeres da ciência e passam a operar quase que como máquinas, soterrando o desejo, a tradição, a filiação, marcas essenciais do processo educativo. Podemos, então, pensar que a pedagogia contemporânea encarna uma educação sem sujeitos, sendo o educador um cientista e o aluno um objeto a ser investigado. A criança da pedagogia é "A" criança genérica, abstrata, pronta para ser modelada como prevêem os dizeres da ciência. "Seu lugar na instituição é mostrado como duplamente subjugado: ele é alienado na alienação do professor". (SOUZA, M.F.G. e PEREIRA, M.R., 2008, p. 216).

Como afirma Imbert (2001, p. 82), "por ter esvaziado a criança de suas dimensões de sujeito, a empreitada pedagógica pode, então, mover-se serenamente na ordem da manipulação, da atividade instrumental".

> A criança útil – o aluno – é essa criança simplificada, uma criança regularizada que não opõe resistência à imposição da ordem; uma criança suficientemente leve para ceder totalmente ao trabalho da educação. O trabalho inaugural consiste em esvaziar a criança de si mesma, de sua história, de seu desejo, de sua fala; esse trabalho constitui a condição da eficácia dos Mestres. Eliminação, esquecimento das diferenças, das histórias singulares. Sobretudo, impedir que essas histórias sejam ditas; caso contrário, elas introduziriam um excesso de sentido que ameaçaria suprimir as regras. A criança histórica e socialmente enraizada deve ser substituída

> por uma criança abstrata, des-historicizada: criança permutável, banalizada, privada de tudo o que constitui sua diferença. (op. cit., p. 82, grifos do autor).

Educa-se, pois, em nome da ciência, configurando o que Lajonquière (1999) chama de "renúncia ao ato educativo". A hegemonia discursiva da ciência domina a prática escolar e denota "[...] uma filiação inconsciente do professor à ciência de que se faz porta-voz". (SOUZA, M.F.G. e PEREIRA, M.R., 2008, p. 215)

O professor opera, pois, alienado ao discurso da ciência, um saber sem furos. Temos, portanto, uma dupla alienação: a do aluno, submetido sem qualquer questionamento ao professor, e a do professor, cego à sua subjetividade, operando pelos dizeres da ciência, colocado na posição de onipotência, posição essa, obviamente, que fala de um lugar ideal, bastante distante daquele que vive em sua prática.

Pode-se dizer que a ciência vende um conhecimento que supostamente serviria para calar o mal-estar da educação, levando o professor contemporâneo a abrir mão "[...] das expressões pessoais para se tornar veículo do único saber (científico) que tudo pode autorizar" (SOUZA, M.F.G. e PEREIRA, M.R., 2008, p. 215).

> Desse modo, se o docente aceita tacitamente uma imposição de fora, é só para que ele justifique sua pretensão de domínio. Assim, ele imaginariamente colmata o abismo entre o precário de sua realidade e o ideal que lhe proporciona um traço da experiência de satisfação onipotente. Basta um relance ao cotidiano e percebe-se que não é raro se ouvir dizer, nas conversas diárias, como argumento último de uma discussão, que o que 'Eu' digo é certo porque tem o respaldo das descobertas científicas, divulgadas nesta ou naquela revista de grande respeitabilidade. (SOUZA, M.F.G. e PEREIRA, M.R., 2008, p. 216)

Ora, não precisamos de grandes manobras para verificar a seriedade do que aqui está jogo: um professor que não se autoriza em seu saber e que se aliena no discurso da ciência, transformando seu aluno em um objeto inerte, silente, alienado. As marcas subjetivas, essenciais em qualquer relação, apagam-se em nome da neutralidade e objetividade da ciência e o risco, aqui, é o de se jogar fora qualquer possibilidade de que uma empreitada educacional possa de fato ocorrer. O próprio Freud, inclusive, já nos alertava sobre esse assunto, ao abordar o que nutre o processo de aprendizagem de um aluno. Dizia ele:

> É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos - porque não admitir outros tantos? - ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (1996 [1914], p. 248).

O que Freud chama aqui de “personalidade” dos mestres é justamente o ponto que parece ser o mais fortemente banido em nome da ciência contemporânea. Interessante – e lamentável - pensar que, em nome da ciência, joga-se fora o combustível essencial para o processo de aprendizagem de um aluno.

Tudo isso já é bastante sério quando falamos da educação de crianças já constituídas como sujeitos, para as quais muitas vezes resta o espaço do sintoma como defesa a esse lugar mortífero em que são colocadas. Porém, cabe-nos pensar nos efeitos nefastos de tal empreitada pedagógica quando os alunos em questão são aqueles que apresentam acometimentos orgânicos e impasses psíquicos que são, na contemporaneidade, aqueles que convocam com mais força o dizer da ciência para dentro dos muros escolares, levando professores a buscar cada vez mais técnicas e modelos prontos para a empreitada educacional “especial”, tomando emprestados os dizeres da medicina, da psicologia, da fonoaudiologia, da fisioterapia, entre tantas ciências. Concordamos, pois, como Cirilo (2008, p. 90, 91):

> No tocante à escolarização a assimilação destes movimentos privilegiou as metodologias de instrução ao invés de centrar-se na educação propriamente dita. No esteio desta reflexão, interrogamos se um ideal educativo assim construído não acabaria por exilar, inevitavelmente, o diferente, o deficiente, o especial. Concluímos que estes ficaram a cargo, preferivelmente, de uma pedagogia especializada vivificada nas escolas paralelas, também lastreada em um estatuto científico, só que desta vez de vertente médica, a medicina e seus recursos tecnológicos como o paradigma contemporâneo máximo da técnica.

Não podemos deixar de lado que estes alunos, além dos acometimentos orgânicos bastante graves, são também os que, pode-se dizer, apresentaram entraves na educação primordial, aquela responsável pela sua constituição enquanto sujeitos. Nada querem aprender, não há curiosidade instalada. E, desta forma, uma empreitada educacional a eles destinada só pode de fato alcançá-los se mirar algo nesta direção do advento do sujeito[40], eixo no qual toda e qualquer aquisição instrumental pode se edificar. E, como vimos, esta educação só é possível quando os sujeitos nela envolvidos podem falar em nome próprio e não em nome de qualquer ciência. Ou seja, uma empreitada educacional destinada aos alunos com impasses na constituição psíquica só pode fazer sentido – e revelar efeitos - caso nela

[40] Longe de pensarmos numa mudança de estrutura pela via educacional. O que se pretende com esse olhar sobre o sujeito é justamente algo da ordem de uma “suplência”, que permita alguma forma de enlace social e abrandamento do gozo.

ocorra algo da transmissão e não somente de informação e técnica. Como afirma Mannoni (apud LAJONQUIÈRE, 1999a, p. 9):

> Aquilo do qual as crianças precisam não é de resignação, mas de paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio escapando da obrigação de parecerem conformes.

É o que pensaremos adiante.

3.3. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA PEDAGOGIA

Feito o trajeto da educação à pedagogia, abordaremos, agora, o conceito de educação, tal como entendido pelo referencial teórico psicanalítico, mais precisamente a partir de textos e autores que articulam Psicanálise e Educação, como Jerusalinsky, Kupfer, Lajonquière, Levin, Petri, Voltolini, entre outros, ou seja, que propõem uma leitura psicanalítica sobre a educação.

Em primeiro lugar, partiremos da idéia de Lajonquière (1999b, p. 30), tomando educação como "[...] apenas o dito processo relacional adulto-criança, no interior do qual advêm os 'efeitos formativos' ou 'subjetivantes'". Dessa forma, toda relação de um adulto com uma criança deve ser entendida como educacional. Ou seja, há sempre algo que se transmite nessa relação, em que um – o adulto – se encarrega de transmitir algo ao outro – a criança. A idéia de Arendt a esse respeito revela preciosa contribuição:

> O que nos diz respeito, e que não podemos portanto delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. (2007, p. 247)

Ou ainda, como afirma Charlot (2005, p. 76):

> A educação é o processo pelo qual o pequeno animal que é gerado por homens se torna ele mesmo humano, apropriando-se de uma parte do patrimônio humano. Isso quer dizer que o "filhote" do homem é educável, que nasce aberto aos "possíveis" (tudo que ele pode vir a ser), que nasce disponível; a educabilidade é um postulado de qualquer situação de educação. Isso quer dizer também que cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o educa. (grifos do autor)

A educação, portanto, ocorre, pura e simplesmente, porque há no mundo seres recém-chegados, que precisam aprender a viver. Como escreve Arendt (2007), a essência da educação reside na iniciação dos recém-chegados em um mundo simbólico comum e público. É somente pela via educacional que as crianças podem aceder ao mundo dos adultos, já que somos, de nascimento, "deficientes instintuais", que pouquíssimo trazemos pré-programado em nossa bagagem genética para nossa sobrevivência física e psíquica. É pela via da educação que nos tornamos humanos, não sendo necessários, para tal fim, métodos, técnicas e previsões de qualquer ciência da educação.

O que se delineia, portanto, é um conceito de essencial entendimento: a educação pode ser entendida como uma transmissão simbólica, a transmissão de um dom, como afirma Jerusalinsky, A. (1999c), o que é bem diferente daquilo que preconiza a pedagogia. Como escreve Petri (2003, p. 29):

> Uma verdadeira educação seria [...] uma filiação simbólica, efeito da produção de um lugar numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado. Educação como a possibilidade da criança vir no futuro a usufruir como um adulto do desejo que nos humaniza.

Quando falamos em transmissão simbólica, falamos daquilo que se inaugura até mesmo antes do nascimento de uma criança, como abordado no primeiro capítulo. Falamos de transmissão de marcas de desejo, "[...] com o sentido de filiar o aprendiz a uma tradição existencial, permitindo que este se reconheça no outro". (KUPFER, 1999b, p. 19).

Podemos, pois, afirmar que a constituição do sujeito, tal como entendida aqui, é da ordem da educação, da transmissão das marcas fundantes do sujeito, o que se chama de Educação Primordial. Como vimos anteriormente, tudo o que se passa entre a mãe e seu bebê pode ser entendido como do âmbito educacional tal como delineado aqui. Ou seja, ao transformar o grito de seu bebê em apelo, a mãe não apenas lhe apresenta um código (da língua) ou marca os ritmos de seu corpo ("está na hora de mamar, mamãe", ela diz como se fosse o bebê), mas, principalmente, transforma o real, aquilo sem registro algum, num dom, que agora pode ser compartilhado. Como afirma Jerusalinsky, A. (1999c, p. 18):

> [...] transformar um real num dom é uma operação educativa fundamental que não tem a ver com uma aprendizagem, nem tem a ver com nenhuma operação pedagógica. Não requer nenhum método de ensino e, mais ainda, requer, para se produzir, a supressão de qualquer método.

Ou ainda, como afirma Kupfer (2001, p. 35):

> O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando-a em linguagem. É pela educação que o adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança. (grifo da autora)

Dessa forma, educar tem, além do sentido de garantir as marcas fundantes do sujeito, também o de garantir sua filiação a uma tradição, àquilo que já existia antes de sua chegada ao mundo e que garantirá não somente sua entrada no laço social, como também a conservação da trama que tece as relações e da cultura. É, pois, pela via da educação, que podemos falar no advento do sujeito nos termos anteriormente explicitados e em sua entrada no laço social, possibilitando-lhe que habite o coletivo e compartilhe valores, idéias e ideais da cultura na qual se insere.

A educação pode ser concebida, portanto, sob dois aspectos, obviamente não passíveis, na prática, de serem isolados como aqui o fazemos didaticamente. Um primeiro, que chamamos de Educação Primordial, responsável pela constituição subjetiva propriamente dita, se dá mais precisamente no âmbito familiar. Nesta "primeira educação" são feitas as marcas fundantes do sujeito, sem as quais a que podemos chamar de "segunda educação" (que engloba a educação mais propriamente escolar, com as características mais de um ensino[41]) não pode - ou fica muito impedida de - advir.

> [...] pode-se dizer que existiria uma primeira educação fundamental, tendo os pais como protagonistas principais, que agem de acordo com seu fantasma fundamental inconsciente, educação esta que se ocuparia da constituição do sujeito, possibilitando a inscrição da criança no campo do Outro. (PETRI, 2003, p. 50, grifos da autora)

O que aqui chamamos de "segunda educação", refere-se ao processo civilizatório ao qual a criança é remetida, o que Jerusalinsky, A. vai chamar de "demanda social além do desejo" (1999c, p. 19). Ou seja, os pais, ao mesmo tempo em que transmitem as marcas de seu desejo ao filho, transmitem também a demanda social, balizando o desejo com as marcas legais da cultura.

---

[41] Faz-se, aqui, uma distinção entre educação e ensino. A educação deve ser entendida de forma mais ampla, sendo a responsável pela inscrição das marcas fundantes do sujeito, o que aqui chamamos de transmissão simbólica. Já o ensino teria a ver mais precisamente com a formação, a transmissão de conteúdos e a instrumentalização de competências.

> [...] educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social. (KUPFER, 2001, p.35)

Como afirma Petri (op.cit, p. 50), essa "segunda educação", "[...] uma vez a primeira tendo sido bem-sucedida, [...] conta com um sujeito já minimamente constituído para continuar sua empreitada, em que o discurso social da modernidade tem papel fundamental".

Vemos, portanto, que a educação que se inicia no seio familiar tem um duplo papel: a constituição do sujeito e sua entrada no mundo social, ou melhor dizendo, no laço social. Como afirma Calligaris (1999, p. 25), "na linguagem do psicanalista, educação e castração são, de uma certa forma, sinônimos: os dois termos designam processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos". Com isso, pretendemos detalhar que uma educação bem sucedida, se é que assim podemos pensar, é aquela que não se encerra no desejo dos pais (o que, como visto anteriormente, impede a subjetivação, desembocando em uma estrutura psicótica), mas sim aquela que lança a criança ao hiato, à falta, à castração, única via de acesso ao desejo e, conseqüentemente, ao saber. Por isso, "transmitir a demanda social além do desejo" é o ponto essencial dessa discussão, que merece destaque quando se fala em ato educativo.

À escola, caberia, então, continuar essa chamada "segunda educação", contando com as marcas já inscritas na criança em sua constituição subjetiva e lançando-a, cada vez mais, a um mundo compartilhado, inserindo-a na cultura, com a transmissão de valores e conhecimentos acumulados por gerações que a antecederam.

A partir de tal entendimento da educação, parece-nos claro que, para que uma empreitada educacional se dê, nada de "científico" é tomado como pré-requisito. Ou seja, não são prioritários métodos, técnicas, prescrições e avaliações para que o ato educativo ocorra. Muito pelo contrário, pensamos, justamente, que a cientifização da educação pode sim impedir tal empreitada, inviabilizando-a ou impondo-lhe ainda mais obstáculos.

A virada conceitual que aqui se propõe, da pedagogia (enquanto ciência da educação) à educação, nos leva exatamente à "impossibilidade" da educação, tal como nos alertava Freud. Ou seja, a "ilusão (psico) pedagógica" (LAJONQUIÈRE, 1999a) cai por terra, revelando-se simplesmente uma ilusão e, como tal, jamais podendo ser alcançada. São, pois, próprios ao ato educativo, o desencontro, o mal-estar, a ruptura. Aliás, como visto no primeiro capítulo, é justamente graças a esse desencontro que um infans pode tornar-se

sujeito, ao ser lançado à falta estrutural é que se abre o campo do desejo. Abre-se, portanto, o lugar para a impotência, para o não saber, tão escamoteados pela pedagogia contemporânea. Como afirma Mannoni (1989, p. 78):

> De algum modo, é o lugar de nossa impotência que a criança pode chegar a falar em seu próprio nome. Um educador não é um homem que tem resposta para tudo, como afirmava o Dr. Schreber. É antes um homem mais velho que acompanha o outro por um certo trajeto.

Assumindo a impossibilidade inerente ao ato educativo, a psicanálise aponta em direção oposta à pedagogia quando aborda o tema educacional. O mal-entendido, o fracasso, a lacuna, o desencontro, todos são inerentes ao processo de educar, o que faz com que se torne impossível qualquer empreitada pedagógica com a pretensão de tudo controlar, diagnosticar, avaliar. Ou seja, o que a psicanálise vem apontar é justamente que a pretensão científica de todo ato pedagógico, que visa tamponar as eventuais falhas inerentes ao processo educativo, só pode mesmo fazer retornar ainda mais o recalcado, escancarando o mal-estar e a não correspondência entre ensino-aprendizagem, professor-aluno.

Neste sentido, Lajonquière (1999a, p. 119) fala em "educação à seca" ao referir-se à empreitada educacional realizada na École de Bonneuil, fundada por Mannoni, nos arredores de Paris, para acolher crianças e jovens psicóticos, autistas e neuróticos graves. Tal "educação à seca" seria, justamente, a educação que não adere à hegemonia (psico) pedagógica, oferecendo a esses alunos, antes de qualquer coisa, "um lugar para viver", nas palavras da própria Mannoni (1976). Um lugar onde o furor pedagógico e suas técnicas e metodologias dão espaço a uma educação na qual adultos e crianças possam falar em nome próprio, sendo, de fato, protagonistas da cena educativa. Uma "educação não-pedagógica", tomada como aquela em que se reconhece o desejo. (MANNONI, apud LAJONQUIÈRE, 1999b, p. 30)

Uma "humilde e infundada educação [...] com vistas a possibilitar o reconhecimento da realidade do desejo" (LAJONQUIÈRE, 1999b, p. 33). Nas palavras de Petri (2003, p. 51), "a educação que vai se delineando aqui poderia ser traduzida como um educar para ser um sujeito desejante [...]".

3.4. A ESPECIALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pensemos, agora, na empreitada educacional contemporânea proposta a crianças e jovens com graves acometimentos orgânicos e impasses psíquicos.

Sabemos, como abordado anteriormente, que estes alunos apresentam entraves justamente naquilo que se entende por "primeira educação", ou "educação primordial". Ou seja, os impasses psíquicos referem-se a entraves na constituição subjetiva, desembocando nos chamados "transtornos globais do desenvolvimento". São, pois, os alunos que nada querem aprender, ou seja, para quem a curiosidade não está instalada. Somados a esses "transtornos", estes alunos apresentam acometimentos orgânicos, deficiências de base.

Ora, os alunos com deficiências são aqueles, por excelência, responsáveis por uma grande migração de saberes das mais variadas ciências para dentro das escolas. São os que convocam com enorme força as técnicas, manobras, informações e prescrições da psicologia, psicopedagogia, medicina, fonoaudiologia, fisioterapia, enfim, todos os saberes científicos que abordam a "infância com problemas". A empreitada educacional a eles destinada é aquela que se revela um mosaico de ciências, que se acomodam lado a lado, tecendo projetos educacionais, diagnósticos, prognósticos e orientações no campo educacional. E, dessa forma, a escola especial (destino da grande maioria desses alunos) transforma-se em clínica, ou como prefere se chamar, "clínica-escola", tendo seu projeto educacional todo baseado nas ciências aliadas da educação. Caso tais alunos permaneçam ou transitem pelas escolas regulares, logo se recorre imediatamente a formações, supervisões, avaliações com os diversos especialistas, que passam a orientar desde o mobiliário a ser utilizado até o projeto pedagógico a ser desenvolvido com esta clientela "tão especial". Especial e especialista formam, portanto, uma dupla inseparável no campo educacional.

> Não raro observamos desenhar-se a destituição do lugar de saber do professor, do valor de verdade que outorgava a sua experiência [...]. Se de um lado da gangorra declina a posição de saber do professor, de outro ascende o saber do especialista, seja ele psicólogo, pedagogo, psicopedagogo. (STOLZMANN e RICKES, 1999, p. 42)

Pelo apanhado histórico aqui tecido, percebe-se claramente que a educação especial já nasce tomando emprestados conhecimentos de outras áreas, ou seja, já tem seu início marcado por alianças entre diversos saberes, numa tentativa de tornar possível e eficaz a tarefa

educativa voltada aos alunos com deficiências. Nascida já na contemporaneidade, a educação especial surge buscando alicerce no dizer especialista, prevendo técnicas, manobras e estimulações precisas para minimizar as deficiências e fazer avançar a educação. Conforme afirma Levin (2005, p. 265):

> Na escolaridade "especial", as propostas técnicas adquirem ainda maior preeminência, procurando incansavelmente planejar e instrumentar a eficácia pedagógica ou o parco avanço que minimize – para o outro - a deficiência.

Dessa forma, notamos que a idéia de "estimulação" ou "reeducação" é fortemente presente nas escolas, configurando-se uma área na qual se encontram diversas especialidades que se dizem parceiras da educação na "adequada" estimulação dos alunos e no estabelecimento de programas e métodos. Assim, supõe-se que os déficits ou deficiências possam ser minimizados a partir de uma estimulação adequada e constante, advinda de práticas psicológicas, pedagógicas, fonoaudiológicas, fisioterapêuticas, médicas, visando, sobretudo, uma adequação da criança ao meio e o seu desenvolvimento nas áreas estimuladas. São, portanto, requisitados os saberes das mais variadas áreas a respeito do desenvolvimento infantil na tentativa de adequar o que propõe a escola e minimizar as deficiências.

Muitas das escolas traçam objetivos precisos e adotam métodos que supõem especiais, levando especialistas das mais variadas áreas para dentro dos muros escolares. Não raro nos deparamos com variadas especializações em sala de aula, adequando os programas e controlando o ambiente para "facilitar" a educação desse aluno. Assim, mobiliário, iluminação, recursos visuais e auditivos, extensores, pranchas, tudo está lá, pronto para ser usado pelo ou com o aluno e, dessa forma, espera-se promover sua educação.

Obviamente, não questionamos aqui a importância de determinados aparatos serem utilizados pelo aluno. Por exemplo, um aluno com comprometimento motor muito poderá se beneficiar de uma prótese ou de um mobiliário adequado; ou, um aluno com problemas de deglutição também pode requerer um manejo específico em sua alimentação. No entanto, cabe-nos um olhar crítico quando estes aparatos e técnicas se sobrepõem à tarefa educativa, transformando escolas em clínicas de reabilitação, professores em técnicos de diversas especialidades. Ou seja, quando ao invés de propor um projeto educativo, a escola mantém-se numa posição de estimulação ou compensação das áreas deficitárias.

Aquilo com o que nos deparamos na educação contemporânea regular – a demissão do professor e o privilégio do cientista da educação voltado ao aluno-objeto – ocorre com incrível força na educação especial. E mais: neste âmbito especial, o dizer da ciência não

somente é autorizado, como também é convocado veementemente pelo professor, que passa a responder a cada uma das "áreas de estimulação" de seus alunos especiais. As escolas especiais colocam para dentro de suas salas diversos especialistas que se põem a responder sobre questões variadas, numa avalanche de interrogações que sempre recaem sobre a "especialidade" do aluno. Conforme escreve Lajonquière (2005, p. 13):

> O adulto – às vezes- não pode não botar defeitos na criança. Ela não é tomada como um espelho onde o adulto possa ver-se a "si mesmo" – é um espelho fora de foco. O adulto passa a gastar o tempo em tentar apagar essa marca que a seus olhos torna deficiente o espelho-criança na sua capacidade ou potência de reflexão. Quanto mais o adulto fica obnubilado por essa marca e pelos procedimentos necessários para apagá-la, mais o adulto não consegue ver-se no espelho que sua mão esfrega sem rumo. (grifos do autor)

Outro aspecto que invade a cena educativa especial refere-se aos cuidados, entendidos aqui como as ações que visam o bem-estar e a saúde do aluno, tais como higiene, alimentação, vestuário. No caso destas crianças e jovens, estes aspectos tomam grande parte do cotidiano escolar, tendo em vista a dependência que apresentam, seja de ordem física ou psíquica. Estes alunos, portanto, prolongam os cuidados que a priori existem em contextos de crianças menores, como em creches ou, no máximo, na educação infantil. Aqui, observam-se dois fenômenos: ou estes aspectos são renegados, não sendo almejada qualquer autonomia do aluno neste sentido, sendo o professor encarregado de fazer pelo aluno, não enxergando nenhuma função educativa em ensinar-lhe, por exemplo, a comer sozinho ou a controlar os esfíncteres; ou evidencia-se uma supervalorização destes fatores, com tabelas de controle esfincteriano, técnicas e manobras apropriadas para estimular o aluno a se alimentar de forma independente, entre outras. Aqui, muitas vezes, são traçadas alianças entre o professor e os terapeutas, que se encarregam de estipular os programas a serem seguidos. De qualquer forma – ou renegando ou supervalorizando - as ações que visam o cuidado dos alunos são sempre realizadas, tomando grande parte da programação escolar. O que mais se escuta dos educadores é um ecolálico "eu não estudei para isso", revelando que não enxergam, nestas ações algo de educativo. Ou seja, por não ser considerado pedagógico, passa a ser "não-educativo", sendo, no máximo, tomado por profissionais parceiros da pedagogia, como psicólogos ou terapeutas ocupacionais que, a partir da ciência e da técnica, têm o que dizer sobre o assunto.

Um terceiro ponto que se destaca na escolarização de tais alunos revela a alienação a que ficam submetidos em termos das tarefas mais precisamente do âmbito pedagógico, ou seja, aquelas para as quais o professor se vê realmente preparado, mais precisamente do ensino das letras e números. São as "famosas" pinturas, modelagens, recortes, atividades de escrita, enfim, todo o "pedagógico". Muitas vezes, vemos trabalhos que envolvem traçados precisos, conceitos, pinturas bem delimitadas, que, claramente, não podem ter sido feitas pelo aluno, mas são "por ele" assinadas. Os professores seguem fazendo tais atividades, muitas vezes pegando as mãos dos alunos e utilizando-as para apertarem um papel a ser colado ou espalharem a tinta numa superfície, sem a menor participação do aluno ou mesmo sem seu consentimento. Convém ressaltar que, por mais que percebam que tais atividades não são de autoria dos alunos, os professores seguem propondo e fazendo, como que num ritual que não deve ser questionado. Talvez seja uma forma de realizarem o que "de fato estudaram" com estes alunos que, a todo momento, devolvem um reflexo fragmentado da realização profissional do professor que se formou para ensinar um aluno o que há de "pedagógico". Expulsa-se, pois, o sujeito, prevalecendo o pedagógico como ritual a ser cumprido, numa tentativa de devolver ao professor um reflexo um pouco mais coerente com aquele que procura, o de quem "ensina o pedagógico". Porém, conforme nos alerta Levin (2005, p. 264):

> Eis o grande desafio: como se pode pretender que a criança seja criativa e aprenda, se as pessoas que cuidam dela não suportam o não saber e lançam mão de ritualizações, hegemonias teóricas ou dogmatismos técnicos, cognitivos, didáticos e pedagógicos?

Vale ressaltar, ainda, a eterna infantilização que aparece na escolarização de tais alunos. Não raro, diante de jovens ou adultos que permanecem nas escolas especiais, os professores seguem falando de forma infantilizada, contando histórias, contos e canções infantis e propondo as mesmas atividades durante anos a fio, sem qualquer modificação. É como se se esperasse que o aluno demonstrasse domínio sobre um determinado conteúdo para, então, poder passar ao próximo. Como estes alunos muitas vezes não demonstram reconhecer cores e formas, por exemplo, passam anos e mais anos de suas vidas tendo que pintar quadrados amarelos, círculos vermelhos, e assim por diante. Mais uma vez com Levin (2005, p. 261), podemos pensar:

> O grande risco para o professor ou profissional do ensino 'especial' é gerar na criança um pensamento, um saber e uma lógica de execução sem sujeito, sem que ela exista nesse pensamento e no que faz. Socializar, aprender e ensinar nunca pode equivaler a domesticar.

Diante disto, observamos, ainda, que estes alunos são aqueles que nunca saem da escola especial. Aqueles que, porventura, estiveram nas escolas regulares em processos de inclusão, muitas vezes chegam às escolas especiais já na vida adulta. Ou seja, a escola especial passa a ser o destino da vida adulta dos alunos com graves comprometimentos orgânicos e impasses psíquicos. Estes adultos são sempre alunos, apesar de não serem. Não atingem a programação considerada mínima em termos de autonomia de ação e pensamento, e nos bancos escolares permanecem, repetindo o mesmo, usando uniformes, mochilas e lancheiras, ano após ano, até a vida adulta, numa escolarização que se mostra interminável. Novamente com Levin (op. cit., p. 255):

> Da mesma forma que a infância acaba e a criança nunca é um "eterno bebê" (mesmo que seu progresso tenha sido insuficiente), a permanência na escola ou instituição especial não pode eternizar-se. Se isso acontecer, o estabelecimento passará a ser o lar substituto, casa, depósito ou grande família. Confundida com o aspecto especial das crianças, a função educativa, terapêutica e social poderia acabar sendo sacrificada.

Com Lobo (1992, p. 119), podemos avançar:

> A criança considerada deficiente é assim a presa mais frágil da armadilha do excessivo treino individualizado que lhe subtrai oportunidades de socialização, dos generosos corações assistencialistas que lhe suprimem a autonomia, paralisando-a no tempo endurecido de uma infância permanente.

Estes são apenas alguns dos pontos diagnosticados na escolarização dos alunos de que aqui falamos. De qualquer forma, o que se destaca em todos estes aspectos é um olhar que recai precisamente sobre o desenvolvimento, fortemente voltado para o organismo-criança e, desta forma, convocando os dizeres das mais variadas ciências. A partir de escalas que prevêem padrões a serem alcançados, a escola lança-se a adequar seus alunos a atividades previamente definidas, correndo atrás do tempo perdido por meio de "estímulos" precisos. E mais: diante do pouco avanço que se obtém em termos educacionais, os professores "congelam" jovens e adultos num tempo infantil e fazem de conta que ensinam para alguém que, fazem de conta, quer aprender. O aluno é olhado por suas deficiências – e, nesse sentido, tem-se que correr para minimizá-las – ou no ideal pedagógico dos alunos "normais", que pintam, recortam, colam, escrevem, ou, ainda, num tempo descompassado, como se, por não aprenderem o que prepara a escola, tivessem que ficar presos numa eterna infância.

Mas, mesmo com tudo isso, são os próprios professores que constatam: a educação não acontece. São eles mesmos que nos vão contando o que se passa – ou melhor – o que não se passa em suas salas de aula. Não há aprendizagem que se sustente, os professores se percebem paralisados diante daquilo que não avança, e almejam, numa busca frenética, parcerias com especialistas das mais diversas áreas para, dessa forma, encontrar meios de atingir alguma tarefa, mesmo que não seja a educativa. Uma espécie de barganha é feita: por não poderem ensinar, os professores buscam respaldo nas áreas parceiras da pedagogia. E, ao verem-se convocados a responder sobre diversas áreas de conhecimento, vivem aquilo que se pode chamar de crise em sua identidade profissional, curvando-se às demandas de estimulação e saúde, passando a responder quase como terapeutas, enfermeiros ou médicos em sala de aula. Os atravessamentos dos discursos especialistas que, em primeira instância, seriam para aliviar as dúvidas e questionamentos, são justamente os que escancaram ainda mais o "sem lugar" do professor, que permanece numa errância entre os conhecimentos, solicitando que a escola lhe ofereça especializações e formações para que sua prática seja possível.

Os professores, apesar de seus esforços, constatam que estes alunos "não se desenvolvem", "não aprendem" como outros. Os diagnósticos, prognósticos e orientações deixam escapar algo: os alunos permanecem alheios, apresentam estereotipias, não se interessam por nada que se apresenta em sala, tão "apropriadamente" pensado para os alunos com tal diagnóstico e tal faixa etária. Os mobiliários estão corretos, a inclinação da folha é precisa para o melhor ângulo de visão do aluno, o pincel tem a espessura adequada para facilitar a preensão e, no entanto, o aluno nem ao menos olha para o papel, atira o pincel ou bate-o insistentemente sobre a mesa, questionando todos os saberes da escola, que passa a buscar, em outras áreas de conhecimento, mais e mais informações que lhe sirvam de ferramentas para trabalhar com o seu aluno "especial".

Dessa forma, as escolas não se cansam de convocar médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, enfim, o conhecimento especialista, depositário de todas as incertezas e dúvidas e suposto como aquele que pode tornar possível a empreitada educacional destes alunos.

Fazendo-se uma leitura de materiais e apostilas veiculados pelo Ministério da Educação, freqüentemente deparamo-nos com guias que apontam exatamente o que aqui falamos. Por exemplo, em um material produzido pela Secretaria de Educação Especial de Brasília (2004) encontramos:

> O avanço no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com múltipla deficiência[42] compreende uma ação coletiva maior, intersetorialidade e responsabilidade social compartilhada. Requer colaboração entre educação, saúde e assistência social: ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar) quando necessário, fornecendo informações e orientações específicas para o atendimento às peculiaridades decorrentes de cada deficiência. (op. cit., p. 12)

Percebemos, então, que a educação prevê alianças com outras áreas para que sua prática seja viável no atendimento a estes alunos, priorizando a interdisciplina ou, na maioria das vezes, a multidisciplina. Porém, como aqui pensamos, muitas vezes tal idéia vem justamente lançar o professor na busca por saber tudo sobre o aluno, em todas as áreas, transformando-o (o professor) num co-terapeuta em sala de aula e fazendo com que perca de foco sua ação educativa. E, dessa forma, obnubilada com tantas especialidades, a escola lança-se a tarefas cada vez mais dos âmbitos terapêuticos e médicos, perdendo seu foco educativo.

3.5. A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS COM GRAVES ACOMETIMENTOS ORGÂNICOS E IMPASSES PSÍQUICOS: UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Por tudo que foi aqui exposto, ficam algumas questões centrais: qual a educação possível para estes alunos? Ou, uma pergunta tão bem formulada por Petri e Kupfer (2000): “Por que ensinar a quem não aprende?” Mais ainda: qual a educação possível quando lidamos com alunos que requerem tantos olhares especialistas e, ao mesmo tempo, recusam-se à tarefa pedagógica, com idiossincrasias e particularidades na aprendizagem?

Longe de querer respondê-las integralmente, buscaremos problematizá-las à luz do que discorremos sobre educação e pedagogia anteriormente. Cabe-nos entender a tarefa educativa de forma mais ampla do que a da alçada da pedagogia para, então, encontrarmos algum caminho a ser trilhado nesta empreitada educacional.

---

[42] Muitas vezes os alunos aqui abordados são categorizados como múltiplos deficientes, abordando-se o comprometimento psíquico como uma deficiência também.

Os alunos aqui abordados, por apresentarem impasses na constituição subjetiva, são justamente aqueles que se revelam como nada querendo aprender. Não chegam, portanto, à escola com aquilo que seria o essencial para que a tarefa pedagógica transcorresse: a curiosidade, o interesse pelo outro, nas palavras de Stolzmann e Rickes (1999, p. 46), os "apetrechos" fundamentais para a aprendizagem:

> O ato de aprender requer algumas premissas básicas, ou seja, alguns pré-requisitos que, se faltantes, colocam em risco toda a aventura do descobrimento. Tais pré-requisitos dizem respeito ao fato de que o pequeno aprendiz, quando chega à escola, já precisa estar instrumentalizado com aqueles pequenos apetrechos, que, de pequenos, aliás, não têm nada, pois sem eles toda a empreitada estará fadada ao fracasso. Apetrechos estes já bastante evocados pela literatura psicanalítica, que dizem respeito á constituição subjetiva do filho homem, daquele indefeso ser provido de pulsões e nelas envolvido, que o diferenciarão de todos os outros animais.

Ou mais, como afirma Jerusalinsky, A. (1999d, p. 11):

> Como ensinar uma criança na qual essa inscrição primordial falta ou está falha? Certamente nosso pedagogo contemporâneo percebe muito bem quando esse Outro da criança, que devia ter deixado sua marca, está ausente, enfraquecido ou se bate em retirada diante de qualquer dificuldade.

Por apresentarem impasses em sua constituição subjetiva, esses alunos ficam impedidos de se enodarem ao outro e ao conhecimento. Como aponta Jerusalinsky, A. (1999a, p. 143):

> [...] é possível ensinar alguém que não tenha constituída essa curiosidade primordial? Prima facie, não. Então, uma segunda pergunta: é possível constituir formas de promover curiosidades parciais, fragmentárias, que permitam a essa criança assim constituída como sujeito, falida na sua constituição simbólica, que ela possa aprender algumas coisas se bem que esses conhecimentos não possam ser generalizados e tenham um uso de uma extensão mais curta? Sim, isso sim.

Diante destes alunos, uma empreitada pedagógica como a da contemporaneidade tende, quase que inevitavelmente, ao fracasso. Uma utilização "nua e crua" de métodos pedagógicos ou mesmo de técnicas de ciências parceiras tende, na melhor das hipóteses, a um adestramento destes alunos, ou a um desenvolvimento de funções instrumentais que pouco podem ser utilizadas pelo aluno. Assim, ele consegue encaixar tampas em potes, mas mostra-se incapaz de abrir seu pote de bolachas para alimentar-se. Ou seja, a função encerra-se nela mesma, sem extensão possível, sem sujeito no qual possa se ancorar.

Concordamos, pois, com Petri (2003, p. 48): "A educação [...] precisaria abrir mão de seus ideais se quiser se ocupar dessas crianças". Ou seja, uma educação tomada pelos ideais

pedagógicos ou das ciências parceiras estaria, sem sombra de dúvidas, fadada ao fracasso diante destes alunos, sobretudo por somarem acometimentos orgânicos (por si só bastante desafiadores) a impasses psíquicos, que grandes obstáculos trazem à escolarização. Petri e Kupfer, ao discorrerem sobre a primordial função de enlace[43] de um professor diante dessas crianças, citam Albe e Magarián (apud PETRI e KUPFER, 2000, p. 114, 115):

> Função de enlace é a que realiza o professor, que se diferenciaria, assim, de uma mera função pedagógica. Necessita-se de alguém que possa estabelecer, por exemplo, o espaço de um banho como um lugar simbólico por excelência, necessita-se de outro que ofereça o banho não apenas na posição de mero guia, mas como alguém que se apresenta como parte da ordem social na qual o banho é também uma função.

Mais ainda, revelam as autoras (op. cit., p. 115):

> Se, no exemplo dado, trata-se do banho como espaço de transmissão da cultura, o mesmo se pode dizer em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, ao qual muitas crianças psicóticas podem aceder, e que se revela como uma ferramenta de trabalho preciosa.

Vemos aqui, portanto, o adulto colocado na posição de educador e não de pedagogo ou cientista da educação. A transmissão cultural e a circulação social, tarefas primordiais na educação dessas crianças, não demandam qualquer método ou estratégia específica para serem postas em marcha na escola. Como afirma Mannoni (1989, p. 113):

> Uma criança psicótica (mas isto vale para qualquer criança) tem necessidade, primeiro e acima de tudo, de viver num lugar onde seja possível o acesso à fantasia e à criação. A criança deve ser levada a viver num lugar onde se permita a festa, o folclore, um lugar que marque o sentido e o ritmo das estações e do tempo, que dê um espaço a uma tradição oral (veiculada pela história, pelos mitos, pelos contos), e que deixe a criança descobrir o prazer de ter mãos que criam (o que supõe não somente uma abertura para a pintura e escultura, mas também para a cozinha, carpintaria e todo um corpo de ofícios artesanais). O escolar só pode ganhar um sentido ao ser tomado nesta primeira rede simbólica.

Kupfer, M.C.M. (1999 b, p. 20) aborda este tema recorrendo às idéias de Freud sobre um possível alargamento da idéia educacional para alunos, de alguma forma, “especiais”:

---

[43] As autoras abordam o estabelecimento do laço social, mesmo que suplente por estrutura, como fundamental no tratamento da psicose infantil. À escola caberia essa função primordial no trabalho com essas crianças com impasses psíquicos, oferecendo-lhes alguma forma de circulação social e inserção cultural.

> [...] se para Freud da época de *Juventude abandonada* a Educação e a Psicanálise eram antinômicas, já não o eram tanto quando se tratava de Educação Especial. Mais ainda, Freud sugere que se criem outros meios para tratar dessas crianças e adolescentes, meios esses que teriam o mesmo objetivo de uma análise, mas que seriam, porém, de natureza educativa ou reeducativa". [...] está pensando naquelas cujas constituição subjetiva não se realizou, ou seja, para as quais, por motivos variados, a educação falhou – daí a idéia de uma pós-educação. Entre essas crianças, podemos considerar as que exibem problemas globais de desenvolvimento, cuja educação falhou seja pela fantasmática parental, seja pelos limites do corpo, seja por injunções sociais, e que são "associais" pelas dificuldades que exibem no estabelecimento do laço social. (grifos da autora)

A educação desses alunos na contemporaneidade, que recai justamente na técnica e no cientificismo, expulsa, portanto, o que aqui se pensa como fundamental para uma empreitada educacional que alcance a criança ou jovem "especial". Concordamos com as reflexões de Mannoni a respeito da educação proposta em Bonneuil, que se revela como uma educação sem os ares de ciência ou de técnica, havendo, sobretudo, uma aposta na colocação da criança ou jovem no cotidiano institucional, tirando-o do foco do furor pedagógico contemporâneo e enlaçando-o num estilo de vida:

> O educador compreende, por si mesmo, que deve situar o psicótico em um estilo de vida com uma gama variada de investimentos. É aí que se detém a pedagogia. O que será visado com o psicótico não é a aprendizagem, mas a integração da criança em uma realidade de vida institucional (limpeza, cozinha, copa, correrias, compras) e encontros entre crianças a partir de funções comuns empreendidas. O educador não visará mais a criança, mas o quadro de trabalho em que se integrará. Uma certa leveza na conduta vai impelir o adulto a seguir certas crianças no que procuram fazer em outros lugares, para além do ponto em que a demanda do adulto as fixa. As descobertas do pedagogo com esse tipo de criança (precisando de cuidados, antes de qualquer possibilidade de escolarização) se situam sempre no âmbito do que a criança não chega a fazer. É preciso estar atento ao que a criança traz quando o adulto não esperava. (1999, p. 239, grifos da autora)

Dessa forma, o que é privilegiado em Bonneuil é justamente, como afirmava Mannoni, "um lugar para viver", entendido da forma como aqui abordamos anteriormente. Um lugar onde a transmissão compareça no lugar da pedagogia e, desta forma, dispensando os conteúdos e as técnicas previamente determinados e lançando o adulto e a criança a uma empreitada em que possam falar em nome próprio, sem qualquer ciência mediando a relação ensino-aprendizagem. Mannoni afirma que é somente lançando-se ao "não-saber", ao "tempo perdido", à "não rentabilidade" que uma empreitada educacional voltada a essas crianças e jovens pode ser possível:

> Para que uma área de experiência seja salvaguardada entre a criança e o adulto, importa que o adulto possa abandonar uma posição de total domínio e aceite não saber. Isto é desconhecido em muitas escolas de educadores [...]. Armadilhado nos estereótipos que lhe impõe a sua "formação", o educador arrisca-se a impedir toda a

> descoberta na criança, e, pior, a ser ele mesmo sentido pelo psicótico como "perigoso" – porque surdo à mensagem não codificada do outro. O adulto rígido impedirá a criança de sobrepor o subjetivo ao que pode ser objetivamente percebido – afetando então a criança na descoberta que ela poderia fazer espontaneamente do objeto. (MANNONI, 1976, p. 195)

É a retomada do ato educativo por si só que se almeja numa tarefa como a pensada por Mannoni. Aborta-se, portanto, a pedagogia como ciência que tudo pode controlar na relação escolar e parte-se para uma "educação à seca", como afirma Lajonquière. A educação pede licença à pedagogia, revelando-se única forma possível de encontrar essas crianças com graves impasses psíquicos que são, justamente, as que revelam falhas na educação "primordial", tal como entendida anteriormente. Novamente, com Mannoni (1976, p. 193):

> A criança necessita viver com pessoas que "falem natureza" para se exprimir como uma delas, isto é, que há necessidade de adultos que, em função das suas características próprias, saibam encontrar palavras para responder à angústia, ao medo e ao ódio. Essas palavras não se aprendem nos bancos da escola. Só se tem ocasião de as inventar, a partir do próprio drama pessoal.

Porém, deparamo-nos, agora, com uma relevante questão: como pode um professor lançar-se a uma empresa educativa como esta se as crianças e os jovens aqui pensados, ao lado de impasses psíquicos, apresentam graves acometimentos orgânicos que, por excelência, são aqueles que mais trazem os dizeres especialistas para dentro da escola?

Por mais que feche seus olhos para o "especial" desta educação, o organismo deficitário de seu aluno salta ao professor, seja por uma crise convulsiva, seja por aparelhos, próteses, órteses, manejos de locomoção, de alimentação, enfim, a técnica da(s) ciência (s). Como afirma Lajonquière (2005, p. 14):

> Às vezes, essa marca está entalada no real, como, por exemplo, a surdez, a cegueira, a trissomia no par 21, a paralisia cerebral, o curto-circuito neuronal, ou simplesmente o sexo. Ela em si não tem sentido – é insignificante. Mas o assunto é que ela não faz sentido para o adulto ou, ao contrário, faz muito sentido. A marca só retira potência, ela é o déficit de alguma outra Coisa. Ora, em outras oportunidades, o adulto nem precisa encontrar uma dessas marcas no real para botar algum defeito: só basta a presença real de uma criança. (grifos do autor)

A educação desses alunos "tão especiais" passa a ser a educação de suas necessidades especiais e, como já abordado, impele o professor na busca por saberes de variadas áreas, numa incessante busca por ciências que abrandem seu mal-estar diante da educação que não avança. Ou seja, a escola procura aliadas na tentativa de dar conta de alguma empresa

educacional e, no entanto, acaba por afastar-se ainda mais de tal tarefa, perdendo-se em meio a tantos dizeres. A educação cede lugar a uma miscelânea de saberes especiais, sempre buscando expulsar o não-saber que, com estes alunos, insiste em ecoar para os professores. O não-saber, nestes casos, apresenta-se como nefasto ao professor, que busca forma de abrandar a diferença e o déficit escancarados por estes alunos.

Como afirma Voltolini (2008)[44]:

> A presença maciça do discurso científico, flagrante para estas crianças especiais, mas não restrita a elas, tende a deslocar a relação com elas para o nível objetal, aquele que recorta o corpo da criança desde o objeto específico traçado pela ciência. A escola tende, assim, para o consultório ou o laboratório em seu funcionamento. Esgarçada pela dilaceração de sua função simbólica na contemporaneidade fica presa fácil da colonização científica que lhe assedia.

Longe de procurar uma resposta única que tampone tal questionamento – crucial a todo e qualquer professor que se vê convocado por esses alunos – talvez devamos pensar numa ética que permita uma prática educacional questionada, não soterrada por respostas prontas, imediatas e enlatadas prontas para o consumo imediato. Uma ética que permita o desdobramento do aluno especial para além do lugar de objeto em que está colocado na contemporaneidade e que garanta sua educação e não meramente sua adaptação ou adequação pura e simples.

Não se trata, aqui, de procurar respostas para tais indagações e oferecer saídas que tamponem ainda mais a tarefa educativa. Neste sentido, concordamos com Lajonquière (1999 a, p. 19):

> Longe de propormos a forma positiva de uma educação adequada, ou seja, de mais uma teorização pedagógica, pensamos estar contribuindo no sentido de assinalarmos, apenas, aquilo que não deve ser feito, caso se deseje o acontecimento de efeitos educativos.

Ou ainda, como afirma Lebrun (2004, p. 110):

> Ora, a tarefa de governar, como a de educar ou a de psicanalisar, como já indicava Freud, é uma tarefa impossível, o que significa que se trata de uma tarefa que exige sustentar-se pela falha, pela falta.

---

[44] VOLTOLINI, R. A escola e os profissionais d'A criança.. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo**.** Anais eletronicos**.** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100012&lng=es&nrm=abn>. Acesso em: 01 Mai. 2009

C A P Í T U L O 4

A N Á L I S E D A S E N T R E V I S T A S

Feito um percurso teórico até o momento, faremos, agora, a análise das entrevistas realizadas com professoras de alunos com acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica[45]. Tais entrevistas foram agendadas a partir de contatos com diretoras e /ou coordenadoras de escolas especiais públicas e particulares da Grande São Paulo, sendo solicitado que fossem selecionadas somente professoras (com formação em pedagogia) que trabalhassem com um ou mais alunos com o perfil da pesquisa.

Longe de procurar fazer um minucioso trabalho de análise individual de cada uma das entrevistas, procuraremos, aqui, traçar alguns dos eixos sobre os quais se erguem os pressupostos da educação destes chamados alunos com necessidades educativas especiais, numa tentativa de compreensão dos limites e possibilidades com os quais se deparam os professores envolvidos na sua escolarização, sem qualquer proposição de novos métodos especiais ou propostas educacionais, numa posição de apenas revelar o que se passa no campo educacional destas crianças e jovens. Dessa forma, levantaremos os pontos de intersecção dos relatos, buscando percorrer os eixos centrais que se apresentam na educação de tais alunos na contemporaneidade, sem a pretensão de esgotar o tema ou de pretender que toda a complexidade da questão seja aqui retratada.

Os temas aqui abordados revelam parte do material coletado, sendo apresentados de acordo com a análise a que foram submetidos, e não na ordem em que foram abordados pelas entrevistadas.

[45] O roteiro das entrevistas, bem como a transcrição das entrevistas na íntegra, encontram-se anexados ao final.

4.1. A PROPOSTA ESCOLAR EM QUESTÃO: QUANDO O PEDAGÓGICO É O LIMITE

4.1.1. A pedagogia em sala de aula

Em todas as entrevistas, detectamos claramente o enfoque pedagógico como central da proposta escolar voltada a estes alunos. Todas as professoras[46] entrevistadas tinham formação superior em pedagogia e esse pareceu mesmo ser o vetor principal do trabalho por elas desenvolvido com seus alunos, com atividades gráficas, de modelagem, de pintura, de recorte, jogos, escrita, leitura, entre outras.

> Professora Júlia.: "As atividades são pedagógicas, né, de acordo com o que eu tô trabalhando, o tema trabalhado, mas geralmente são pinturas, recorte, o uso de tesoura, que eu quero iniciar, segurar lápis, coisas básicas".

> Professora Silmara.: "O trabalho... o foco... é tentar sempre... é... o caminho é buscar coisas que sejam de interesse dele. Então, o caminho é... eu trabalho um tema com os alunos, o dele eu tento... como eu posso te falar... numa linguagem mais simples... eu tento... adaptar pra ele. Por exemplo, ele não trabalho com livro, a gente faz uma apostila, baseando-se no livro, com figuras, né. Eu tô trabalhando as frutas: então, a gente vai pra parte... bem prática. Antes de trabalhar as frutas, vamos ver o que que é fruta. Vamos na feira, vamos comprar fruta, vamos na lanchonete. E aí, depois de fazer toda essa parte prática, aí a gente traz pra apostila dele, com figuras, símbolo, o foco maior é a linguagem".

> Professora Mônica.: "[...] eu fui trabalhando junto, ele ia me dando muitas respostas, né, e aí foi através de jogos, quebra-cabeças, de jogos que eu consegui com ele sentar na cadeira. Com isso eu fui desenvolvendo a atenção, concentração, que hoje ele monta um quebra-cabeça de 70 peças, né. E... tem a outra parte também: ele conhece letras, conhece números até cinco, mas precisa muito da ajuda, do apoio, mas o resto ele consegue".

> Professora Adriana: "Então, nós trabalhamos com atividades também com tinta, com giz de cera, né. Em cima das músicas do projeto que nós trabalhamos, né. O projeto aquarela também, o projeto aquarela... que é trabalhado as cores, né. Também nós temos uma cozinha experimental, aí nós vamos até essa cozinha, fazemos algum experimento, por exemplo, a gelatina, né, e trabalhamos as cores".

O que destaca nos trechos acima selecionados é justamente um olhar que recai fortemente sobre os aspectos da aprendizagem de conteúdos pedagógicos, parecendo ser esse o paradigma a ser seguido por todas as professoras em suas salas de aula, mesmo que com adaptações. Ou seja, o que toma o primeiro plano na escolarização destes alunos é o "pedagógico" e os métodos e técnicas que dele advém.

---

[46] Os nomes das professoras foram alterados, a fim de manter-se o sigilo.

Percebemos que há uma clara menção a “projetos” ou “temas”, com um esforço das professoras de agregarem as atividades que propõem ou as de interesse do aluno (como música, água) a esses projetos ou temas gerais da escola.

> Professora Elvira.: “Então, o trabalho que eu tento fazer com ele é essa percepção de si, do outro, de ter referência, tudo no concreto, a gente trabalha com projeto. O que eu percebi, o que ele gosta é de música. A gente fez um projeto, que é “Cante com a gente” e quando a gente começa, parece que ele presta atenção, fica ouvindo, né. Só nesses momentos. Mas todas as outras atividades, que é com apoio, de pegar na mão, tinta, brinquedo, ele não... não aceita”.

> Professora Marta: “Mas, eu trabalho, assim, coisas, assim, da natureza, por exemplo, assim, água, ele gosta muito de brincar com água. É, então, às vezes, uma das atividades que eu faço, né, eu coloco água num recipiente, encho bexiguinhas de água, é ... pra ele mexer, ele adora água. [...] O meu trabalho é assim: eu sou a professora, a professora do TGD. Mas eu levo os alunos pra participar da roda de leitura com a outra turma, no coletivo, é, eu levo pra educação física, levo pra natação, é... levo pra rotina, a gente faz a rotina pra almoço, no refeitório com outras turmas”.

> Professora Mônica: “Tudo que os outros da escola fazem, os projetos. Ou seja, a gente tá fazendo o meio ambiente, eu faço o projeto meio ambiente com eles dentro da sala de aula”.

O que podemos pensar a partir destes trechos é justamente um impulso das professoras em legitimarem suas ações como pertencentes ao âmbito escolar mais amplo. Ou seja, mesmo quando percebem que propõem algo que vai mais diretamente ao encontro do interesse do aluno, como a brincadeira com água, no caso da professora Marta, as professoras tomam tais ações como “atividades”, que logo passam a ser incluídas em “projetos” do circuito escolar. Percebe-se, pois, uma tentativa de pertencimento ao escolar, mesmo que com alguns desvios nos projetos ou nas atividades. Fazer parte do contexto mais amplo escolar revela-se fundamental para todas as professoras entrevistadas, que parecem buscar, dessa forma, certa legitimação para suas ações, qualificando-as como realmente “pedagógicas”.

Revelou-se interessante notar a pouca ou quase inexistente menção aos aspectos dos cuidados de higiene e alimentação, que certamente se fazem presentes no cotidiano escolar destes alunos. A hipótese que podemos levantar é a de que talvez as professoras não considerem estes aspectos importantes ou relevantes em seu trabalho pedagógico, ou seja, não consideram tais atividades como “pedagógicas” e, portanto, não as incluem como foco educacional. As poucas menções não revelam algum trabalho sistemático neste sentido:

> Entrevistadora: "O L. usa fralda?"
> Professora Adriana: "Usa fralda, usa fralda. Eu levo ele até o banheiro, ele entende, né, e eu falo: "faz xixi". Às vezes, ele faz. Mas ele tem, assim, uma certa rejeição, ele começa a rir, ele fica rindo, ele pensa que é brincadeira, então ainda tá difícil esse trabalho da retirada das fraldas".

> Professora Elvira: "Pra se alimentar, a gente tem que dar alimentação, mas nesses últimos tempos ele também não estava comendo comida, só na hora do lanche, a comida ele não aceitava. Ele coloca uma colher, a comida fica parada na boca, ele não consegue colocar pra fora. Fica lá até a baba mesmo sair".

Assim, as atividades de cuidado e higiene, muitas vezes chamadas de "atividades de vida diária" não apareceram nas entrevistas como dignas de um olhar minucioso e atento das professoras, revelando que, quando feitas, são mais no sentido de garantir certo bem-estar e não no sentido educacional (a retirada da fralda, a autonomia na alimentação, por exemplo).

Dessa forma, mesmo que essa demanda esteja presente nestes alunos (na maioria, bastante dependentes nestes aspectos), não são tomadas como parte do currículo ou da proposta escolar, não sendo trabalhadas.

O que percebemos, a partir dos recortes aqui feitos, é um claro enfoque pedagógico na escolarização destes alunos, que pode ser entendido como uma tentativa de seguir um currículo mais próximo ao que propõe a escola regular, mesmo que com adaptações, como mencionado acima pela professora Silmara. Faz-se interessante sublinhar o fato de que todas elas, em vários momentos da entrevista, mencionam que "tentam" ou "buscam" um determinado trabalho com os alunos e que eles "parecem" responder, "parecem" ter interesse. O que se revela a partir destas falas é uma dúvida quanto ao que realizam e propõem e quanto ao que os alunos respondem, ou seja, a posição das professoras revela que elas mesmas estão, o tempo todo, colocando em dúvida o trabalho proposto e as respostas dos alunos. A fala da professora Silmara aponta com precisão este aspecto:

> "A gente tenta buscar diversos meios pra ver se a gente consegue uma resposta dele. Muitas vezes, ele se recusa, ele mostra pra gente que ele não quer contato, mas a gente... é... de tanto tentar essa busca, a gente conseguiu perceber que quando é algo do interesse dele, por exemplo, se a gente vai dar uma atividade que tem fotos da família dele: a atenção dele é maior. Se a gente se aproxima mais, de pegar no corpo dele, a resposta também é maior. E a gente tá nesse caminho de tentar... é... buscar como chegar até ele".

O que parece em jogo, portanto, é um trabalho que almeja ser pedagógico mas que não encontra as balizas que o certifiquem como tal, restando, à professora, uma constante dúvida sobre o que propõe e sobre o que alcança.

4.1.2. A rejeição ou a indiferença do aluno às atividades pedagógicas

Um importante ponto que se destaca na escolarização de tais alunos revela a rejeição ou o desinteresse do aluno pelas atividades propostas pelo professor, mais precisamente o "pedagógico" que acabamos de descrever. Em todas as entrevistas, esse ponto merece destaque, sendo interessante notar a distância que parece se colocar entre o que o professor propõe e o que o aluno responde, como podemos constatar nos trechos a seguir:

> Professora Julia: "Então ...é difícil essa resposta dele, porque ele sempre, agora ele tá recusando muito as coisas, ele só que brincar. Assim, pegar brinquedo, ficar naquela coisa. Então, quando é o momento de sentar mesmo pra fazer atividade, ele é difícil, ele se nega muito, agora ele está se negando mais".
>
> Professora Marta: "Agora, dificuldade, é claro que a gente encontra, porque é... é... você pensa numa atividade, você chega na sala, você propõe aquela atividade e aí você percebe que não tá tendo retorno. Dá impressão que não, que não tem interesse... da parte dele".
>
> Professora Silmara.: "Porém, tem dia que ele chega muito mais fechado, você não consegue uma resposta. Ele fica cabisbaixo, e a gente fica o tempo todo tra...tentando trazê-lo".
> Professora Estela.: "Até no início eu estranhei, porque, quando eu cheguei falaram pra mim: "Ah, você vai colocar essa mesa na sala?". Eu falei: "Ué, mas uma sala que não tem mesa e cadeira? Nenhuma? Eu sei que eu tenho dois alunos, eu preciso de uma mesa e cadeiras, né". Aí falaram que não, que eu não ia precisar de mesa porque o E. não sentava. Falei: "Não, mas se ele não senta, ele vai ter que sentar. Como não senta?". Eu fiquei um pouco, né, chocada. E coloquei a mesa, né. O pessoal até tirou sarro, sabe, tipo "Meu Deus!". Aí, na primeira semana eu vi, mas eu falei assim: "Não pode ser, tem que ter a mesa no local, né".
>
> Professora Elvira: "Ele coloca resistência. Ao pegar na mãozinha dele, ele puxa, ai ele choraminga, ele não quer participar mesmo. Aí quer por na boca, tudo ele leva à boca".
> "[...] Eu consigo com que ele faça e não que seja prazeroso pra ele. Foi umas três vezes que ele fez, assim, por vontade. Mas sempre não, ele não gosta muito de toque também".

Nestes trechos destacados, a dificuldade do aluno em realizar a atividade proposta parece evidente. Uma distância entre aquilo que prepara o professor e o interesse do aluno se coloca, evidenciando, logo de início, um hiato. A indignação da professora Estela, ao refutar a idéia de uma sala de aula sem mesas e cadeiras, revela a discrepância que percebe entre o que pode e sabe oferecer ao aluno e aquilo ao que ele parece poder responder.

Em alguns dos trechos, fica claro que o professor detecta as dificuldades ou particularidades do aluno, como déficits, estereotipias, dificuldade de comunicação ou rituais, conseguindo associá-las ao seu quadro orgânico ou psíquico:

> Professora Julia: "Então, como ele tem a deficiência...visual não... é... tô ficando nervosa (risada)... tem a deficiência auditiva, então eu acho que isso é um dos... das maiores dificuldades, por ele não me ouvir e... o trabalho é muito assim com expressão, então eu não sei até aonde ele está entendendo o que eu quero passar pra ele. Que às vezes eu acho que essa... essa parte dele da audição é a parte que dificulta além do trabalho, além da outra deficiência que ele tem. Então eu acho que essa é uma das maiores... da maior questão assim de estar trabalhando com ele... diretamente com ele".
> "[...] o L. é uma criança, ele tem 10 anos, é uma criança que... apresenta um desenvolvimento bem... é... a palavra é... não sei se eu uso a palavra correta... que o desenvolvimento não acompanha a idade que ele tem, né, assim, é muito primário... é... é um aluno que tem algumas estereotipias, é um aluno bem difícil com a comunicação [...]"
>
> Professora Marta.: "É... ele é autista, e ele teria assim gestos e movimentos repetitivos. Então, ele se apega muito a um determinado brinquedo e é difícil de mudar de um pra outro".
>
> Professora Estela: "Eu falei assim: "não, isso é normal também". Ritual, eles sempre vão ter algum ritual, mas, né, não era tão forte assim".

Dessa forma, as professoras parecem perceber os limites do aluno e consideram estes limites como responsáveis pela sua não resposta ao que lhe é proposto. Assim, a não resposta do aluno estaria diretamente relacionada ao seu comprometimento orgânico ou psíquico, ou seja, ao seu diagnóstico.

Em alguns – poucos – trechos, nota-se uma mudança na fala das professoras quando evidenciam algum encontro entre o que propõem, ou a atividade mais propriamente pedagógica, e a resposta do aluno. A professora Júlia muda o tom de sua fala ao dizer:

> "Mas, ele gosta muito de atividade de... de colagem... ele sempre pega... se ele vê uma revista no chão, ele começa a rasgar e tentar colar. Ele até usa o cuspe pra colar! [risada]. Isso é sensacional dele, quando ele viu que não tem cola, às vezes é atividade, assim, de sentir mesmo... quando a gente faz papel marchê, ele gosta da meleca, essas coisas".

Percebe-se, aqui, que a risada dela revela um encontro do interesse do aluno por algo que de fato ela propõe, algo do "pedagógico". Ela, inclusive, diz, de forma entusiasmada que "isso é sensacional".

A professora Estela, que descrevera sua determinação em ter mesas e cadeiras na sala, mesmo sendo ironizada pelas colegas, também revela uma mudança em seu tom de voz ao enunciar como seu aluno começou a sentar-se à mesa para as atividades:

> "Então eu comecei a bolar, com sucata mesmo, os brinquedos de encaixe, com caneta, canetinha velha e colorida, que chamasse a atenção e ele amou isso. Foi o jeito que eu consegui colocar ele na mesa. Então, agora, toda vez, agora todas, não só pra essa atividade, mas todas as outras atividades que a gente faz... de pintura, é... de alimentação, culinária, é tudo na mesa. Então eu falo: "olha, é uma atividade, agora é hora de atividade!"; ele vem pra mesa".

A partir desses recortes acima, notamos que o professor, na maioria das vezes, não deixa de propor as atividades pedagógicas, aquilo para o qual de fato se sente preparado, aquilo para o qual "se formou" e que se revela como propriamente escolar. Colagem, massinha, recorte, pintura, atividades dirigidas, apostilas: esse parece ser o principal foco da escolarização desses alunos, aquilo que é colocado em primeiro plano pelos professores no momento de descreverem seu trabalho. Mesmo percebendo a não participação do aluno, os professores buscam manobras para, de certa forma "driblar" a rejeição e seguir fazendo o pedagógico. É o que constatamos, por exemplo, no trecho a seguir:

> Professora Marta: "É... eu tento pesquisar, assim, modelos de atividade, o que fazer, né. É... então... nós tínhamos uma professora que trabalhava aqui na estimulação, e ela fazia curso pra autistas. Ela me deu uma lista imensa... o que poderia tá trabalhando pra um autista. Eu fiz aquela relação e tenho feito todas aquelas atividades.
> Entrevistadora: E quais eram?
> Professora Marta.: Então...massinha pra modelar, pintura, jogo... é... bola, lançamento de bola, essas coisas.
> Entrevistadora: E você acha que isso ajudou?
> Professora Marta.: Ah, sim, foi o que eu trabalho, o que eu tenho feito, né, com eles, além de... de levar pra interagir com os grupos, com os outros grupos. Mas, eu digo assim, é... não... eu procuro não deixar ocioso, eu tô sempre propondo, vou propondo atividades. Aquela não deu certo? Tudo bem, não tem problema, vamos pegar outra".

4.1.3. Se o pedagógico faz limite, como seguir com o trabalho educacional?

Diante da rejeição veemente do aluno ao trabalho pedagógico, apresentada em todas as entrevistas, percebemos duas principais atitudes ou reações nas professoras: a instalação de um sentimento de impotência, chegando, em alguns casos, ao adoecimento, ou a mudança – ou ampliação - de foco de trabalho.

Evidencia-se claramente que a impossibilidade do aluno passa, em todas as entrevistadas, pelo menos em algum momento, a ser sentida como impotência delas próprias.

Em muitos trechos, podemos ver claramente a passagem do “ele não consegue” ao “eu não consigo”:

> Professora Silmara: “Às vezes eu fico um pouco ansiosa, porque eu não consigo...de não conseguir saber se ele tá gostando, como... se ele tá entendendo... é muito difícil saber... eu tô apresentando aquele símbolo, eu tô apresentando aquele trabalho... aí eu fico me questionando até que ponto o P. tá conseguindo entender aquilo que eu tô falando, quando ele não responde”.

> Professora Elvira: “Então, aí eu vou explicando, conversando com ele, mas não vejo entendimento da parte dele, não consigo me comunicar, porque ele não tem nem o “sim” nem o “não””.
> “[...] Então, eu encontro dificuldade pra chegar no D. mesmo, eu não consigo chegar até ele”.

A partir dessa impotência, uma das entrevistadas narra seu adoecimento logo no início do ano letivo, no momento em que se deparou com o hiato entre o que havia preparado para o aluno e a forma com a qual fora recebida por ele:

> Professora Estela: “Então, na primeira semana eu sofri muito, assim, por não saber, na verdade, você, é... dependendo do quadro do aluno, você planeja algumas atividades, né, se é um é menino... você vai chegando aos poucos. E, na verdade, como eu não sabia isso, eu fui... cheguei chegando e apanhei muito. Parei no hospital na primeira semana de aula, ele arrebentou a minha coluna, fiquei toda travada, não levantava nem da cama, fiquei travada. Chorei muito no começo, mas, assim, não por... não pelo aluno, né, mas por não terem me avisado. Questionei a escola, fiz todo... né. Por conta de eu, de eu... poderia ter planejado algumas coisas, né, algumas situações pra chegar no E., ter um pouco de cautela, né. E aí eu só fui percebendo mesmo na lida com ele, que aí eu fui mudando totalmente a forma de tá acolhendo o E. No começo... então, porque aí, na primeira semana você prepara algumas coisas, algumas atividades prazerosas e tudo o mais. E o E. era um menino que, ele jogava tudo. Ele tanto jogava como ele vinha pra cima de você pra agredir, cada vez que você chamava o nome dele: “Oi E.!”, ele vinha pra cima de você pra bater. Então, a todo momento que você tentava se aproximar ou intervir em alguma situação, ele agredia. E é um menino grande, né”.

Podemos pensar que o adoecimento da professora se dá justamente no momento em que não encontra resposta de seu aluno ao que propõe: tudo aquilo que havia previamente preparado, antecipando seu encontro com o aluno, fora rejeitado, expulso pelo aluno. E, mais ainda, ela nem ao menos podia chamá-lo pelo nome: no lugar da resposta, do olhar de seu aluno como reflexo, ela recebia agressões físicas. Sua realização profissional e seu investimento nas atividades pedagógicas ficam completamente questionados nesse primeiro encontro, levando-a ao choro, ao adoecimento e à licença médica.

Em muitas das entrevistas, notamos que tal impasse gera quase que uma inércia, levando o professor a realizar o mesmo, dia após dia, diante de seu aluno, que segue

rejeitando o que lhe é proposto. Não há possibilidade de mudança, abrindo-se o campo do que aqui chamamos de impotência do professor. Muitas vezes, as atividades pedagógicas seguem sendo apresentadas, dia após dia, ano após ano, como se, em algum momento, pudesse haver o despertar do aluno para aquele interesse. Mesmo que não queira pintar, o professor segue molhando seus dedos na tinta e espalhando pelo papel, numa inércia sem questionamento capaz de trazer alguma alteração.

No entanto, em algumas entrevistas, pode-se perceber uma mudança de atitude logo após o adoecimento ou uma certa paralisia inicial. O que podemos nomear como ampliação de foco de trabalho vai se delineando, abrindo espaço para atividades e objetivos não tão estritamente pedagógicos, embora esses estejam sempre presentes. A mesma professora Estela, que adoecera no início do ano letivo, narra sua mudança de atitude em relação ao seu aluno:

> "E aí eu fiz isso e com o E. eu fui pro chão, porque era o lugar onde ele ficava, ele não sentava. [...] E aí eu comecei a me dividir nesse sentido, é, tinha os momentos, é... que o E., a gente via que ele ficava ainda mais nervoso e foi daí eu falei: "não, eu vou, então, dividir o tempo". [...] E aí eu pensei: "vou deixar até a hora do recreio", que depois do recreio ele vinha, ele acabava comigo, ele batia em mim, né. Aí eu falei: "não, eu vou deixar, então depois do recreio eu vou deixar ele no momento dele". E ele tinha manias de... de bater as coisas... garrafas, tudo que ele via de garrafa ele pegava e eu não conseguia tirar, ele batia. Então eu falei: "bom, eu vou deixar ele no momento dele, pelo menos é um momento que eu fico com o T. [outro aluno]". Foi aí que eu fui conseguindo dividir o tempo. Aí ele, com essa questão do vínculo, muito importante, ele foi criando esse vínculo comigo, né, e aí ele foi aprendendo mais as minhas intervenções. Foi deixando eu chegar um pouco mais perto dele, se aproximando, o toque, né. Então eu fui... eu fui, é... em vez de colocar ele na cadeira ou fazer alguma coisa...".

A professora Júlia também narra momentos em que se abre a atividades para "além do pedagógico", como brincadeiras e momentos mais livres:

> "E também... aconteceu esse semestre também... que ele... a gente tava numa aula... de música... e ele toda hora saindo, saindo. Aí eu falei assim: "ah, vou ver o que esse menino quer", que geralmente ele sai, mas é pra ficar fechando e abrindo porta, naquele movimento. E ele foi pra cozinha, pegou o pratinho dele, aí colocou. Aí eu falei que não era a hora, sinalizei que não. Aí ele, não satisfeito, pegou o prato dele de novo e sentou na cadeirinha dele do lanche. Então, são pequenas coisas que pra mim tão sendo bem válidas assim, eu acho que ele tá evoluindo aos pouquinhos assim, mas ele já tá...é difícil, muito difícil, mas... isso aí já é um ganho grande".

Em alguns momentos, essa mesma professora parece elencar esses momentos como uma espécie de preparação para o trabalho pedagógico:

> "Eu gosto muito de brincar com ele, porque eu acho que ele percebe, assim, na hora de brincadeira eu olho muito pra ele, procuro que ele olhe pra mim também, eu solicito esse olhar dele, porque eu acredito que através da expressão, assim, de ter esse contato com eles, brincando, eu acho que ele vai se aproximar mais de mim e vai responder melhor num momento que eu solicitar uma atividade, ele vai conseguir compreender quando eu for fazer uma atividade com ele".

A mesma estratégia notamos com a professora Silmara, que lança mão de recursos posturais e motores, por exemplo, para buscar despertar no aluno um maior interesse por aquilo que propõe:

> "A gente acredita muito que a postura dele, o motor dele... quando ele tá com uma postura mais... maior... melhor... ele consegue dar uma resposta melhor. Então, antes da aula, é... eu costumo fazer todo um trabalho: "Vamos... é... nos concentrar, vamos sentar, endireitar o corpo, vamos olhar...". Fazer antes um preparativo, pra começar a aula. E aí, quando a gente faz isso, a resposta dele é melhor, ele responde".

Dessa forma, constatamos que, diante do primeiro impasse de não aceitação das atividades pedagógicas por parte do aluno, as professoras lançam-se a novas estratégias, que muitas vezes entendem como preparatórias para as atividades mais apropriadamente do campo pedagógico, o que julgam eficaz, garantindo um certo retorno, uma resposta dos alunos nos momentos de atividades mais dirigidas. Nestas professoras, podemos notar uma abertura para além do sentimento de impotência e de inércia vividos diante do impacto da não aceitação do "pedagógico" pelo aluno. A partir de atividades "posturais", brincadeiras e mudanças na rotina, podemos observar que estas professoras buscam novos caminhos para o encontro com seus alunos, encontro esse que devolve um reflexo ao seu trabalho e possibilita um retorno ao "pedagógico" com um sentimento de impotência apaziguado pelo encontro nos momentos preparatórios ou de brincadeiras.

4.2. OS IMPASSES NA COMUNICAÇÃO

Faz-se interessante notar que, logo de início, diante do pedido de descrição do aluno em questão, as professoras ressaltam a "dificuldade" do aluno, localizando-a, sobretudo, na relação que com ele estabelecem e no comprometimento da comunicação e do contato com ele. Percebe-se que, apesar de todos serem alunos que apresentam acometimentos orgânicos associados a quadros de autismo ou psicose, a descrição feita pelas professoras toca, prioritariamente, nos aspectos que poderíamos associar aos impasses na constituição psíquica,

ou seja, ao autismo ou à psicose, não parecendo tão relevantes os comprometimentos orgânicos. As descrições dos alunos abordam, pois, prioritariamente os aspectos relacionais e de comunicação, e não as deficiências de base ou síndromes:

> Professora Mônica: "E ele veio pra cá e ele era um aluno que tinha um comportamento atípico dos outros aqui da escola. E...ficava pouco...meia hora, no máximo uma hora, mas ele não aceitava, não convivia com outros, né, não aceitava, tinha aquelas ações agressivas, tudo."
>
> Professora Silmara: Então, o P. é um aluno que... a gente tem uma certa dificuldade de chegar até o P., de ter um contato mais próximo. A gente tenta buscar diversos meios pra ver se a gente consegue uma resposta dele. Muitas vezes, ele se recusa, ele mostra pra gente que ele não quer contato".
>
> Professora Elvira: Então, o D., eu descrevo ele como um bebezão. Porque assim, ele tem 9 anos, ele não tem a percepção nem de si mesmo, ele não tem noção de perigo, ele não olha no olho da gente... eu consegui, uma vez que ele me olhasse, mas eu não sei se ele estava me olhando mesmo. Ele não reflete o olhar dele sobre você".
>
> Professora Adriana: Ele é uma criança... ele fala, né, ah... só que assim, ele fala frases que eu acredito que são coisas que ele traz de casa, né, ele traz essa memória. Porque são frases de... de pais, de mães que comentam coisas corriqueiras dentro de casa, por exemplo, um dos exemplos: ele tem uma avó que é portuguesa e eu achei interessante que ele até puxa o sotaque dela, tem palavras que ele... até hoje ele tava falando "bacalhau". Aí quando ele cismou com alguma palavra, ele fica a tarde inteira falando aquilo: bacalhau, bacalhau, bacalhau".
>
> Professora Júlia: A maior dificuldade com o L. é a comunicação mesmo, porque... é... eu sinalizo muito o "não", quando eu tô feliz eu demonstro expressões, assim. Mas eu acho que quando ele vai fazer algo que não é o momento, que não é a hora, eu acho que o "não" só não basta, ele tem que entender o porquê do não. Então eu acho que essa é a maior dificuldade, de fazer ele entender qual é o porquê do que eu tô negando e o porquê também que eu tô gostando que ele faça... assim. Eu não sei se ele percebe... é... esse sentido, só "não", eu acho que fica muito vago, fica muito vazio pra ele isso., só essa proibição. Então a dificuldade que eu tenho é dele entender o porquê eu estou negando, porque estou aprovando, eu acho que é bem isso".

Quando há referência a algum aspecto orgânico do aluno durante a descrição, percebemos que, mesmo assim, este aspecto não é tomado como a dificuldade central, ou aquela que explicaria o principal entrave que encontram no trabalho com o aluno:

> Professora Estela: "Bom, o E. é um TGD, ele tem um déficit visual no olho esquerdo, mas ele enxerga... nesse olho ele tem um déficit, mas que o outro compensa muito bem, porque ele enxerga muito bem, não atrapalha em nada, eu percebo, dele, né. Ele tem treze anos, ele tá na escola desde 2005, né. É um menino,

> assim, é um TGD que eu considero grave, né, eu acho que assim, ele melhorou muito esse ano, é..., do início do ano pra cá, pelos registros que a gente tem, pelo comportamento dele mesmo, é muito nítido os avanços que ele teve...é...por conta de ele ser, é...ele é um aluno agressivo, e isso foi melhorando ao longo do ano, né".

> Professora Mônica: "(...) Aí, a V. (orientadora) e um grupo de... de... da equipe aqui da escola me convidaram em 2000 e.... e... 07, prá trabalhar com esse grupo de TGD, que são dois alunos. Os alunos chegaram pra mim hoje, pra começar no outro dia. Então, foi tudo novo, foi uma coisa que você teve que desbravar junto com a família com eles. E eu propus pro grupo no dia, falei: "tudo bem, eu topo esse desafio, mas... o pouco que eu sei sobre autismo, TGD, eles precisam de uma referência, eles precisam de um vínculo com a pessoa que vai trabalhar com eles". E o que que eu fiz? Eu falei: "eu quero um horário individual pra cada um". Eles ficam um período de cinco horas, a gente dividiu: o G., diante do comportamento dele agressivo, pra preservar ele e os outros, ele começou, tipo assim, uma hora. Aí conforme houve melhora no desenvolvimento dele, eu fui aumentando, né, até hoje ele tá, ele tá quatro horas, ele não tem mais resistência pra ficar as cinco, quatro ele fica. Aí o grupo de responsáveis pela escola topou eu trabalhar individual. Aí eu fui trabalhando com o G. em todos os sentidos, o G. não olhava nos olhos... Pra começar, o G., o quadro dele qual é? Ele tem síndrome de Klinefelter, que é mais hormônios femininos, né, ele tem seio, ele tem pênis pequeno, se ele fosse... ele não engravidaria, tal. E tem esses outros comportamentos autísticos, né, resumindo é o TGD, né. Então...que é uma coisa muito difícil. Além de tudo ele tem 1,85m e 130kg".

Uma das professoras, inclusive, suprime, talvez por desconhecer, um dado informado pela coordenação da escola à entrevistadora (de que seu aluno tinha hemiplegia):

> Professora Adriana: "De diagnóstico dele...ele é uma criança que ele tá como um TGD, autista, né, e... ele não faz nenhum tratamento no momento, né. E ....é isso.
> Entrevistadora: Ele tem alguma outra questão associada ao autismo?
> Professora Adriana: Olha, aparentemente não. Vendo assim o diagnóstico dele... olha, tá até aqui, verificando o prontuário dele, tá só como TGD e mais nada, né. Ele caminha normalmente, né, na pontinha dos pés".

Estes aspectos reforçam, portanto, que a ausência de comunicação, de olhar e de interação com o aluno tomam o primeiro plano, apresentando-se como principais impasses na tarefa educativa. Nas palavras da professora Elvira, um aluno que "não reflete o olhar dele sobre você" parece questionar o professor em sua tarefa diária, sendo a primeira menção feita quando ele tem a oportunidade de falar sobre seu trabalho. Ou seja, mesmo diante dos graves acometimentos orgânicos de seus alunos, as professoras tomam os quadros psíquicos e os entraves que deles decorrem como as dificuldades centrais no trabalho escolar. O aluno com síndrome de Klinefelter é descrito por sua professora mais em termos de suas dificuldades de relação com o outro do que em suas particularidades orgânicas, que somente são abordadas pela professora num segundo momento da descrição.

4.3. PROFESSOR OU PESQUISADOR? O SABER ESPECIALISTA EM SALA DE AULA

Textos, orientações técnicas, cursos e recursos tecnológicos mostraram ter importância na atuação das professoras entrevistadas. Todas elas, sem exceção, mencionaram o quanto podem – ou supõem que poderiam – se beneficiar de conhecimentos e técnicas advindos de áreas que se dizem parceiras da educação especial. Uma das professoras trouxe para a entrevista muitos dos textos coletados em suas pesquisas na internet, mencionando-os em determinados momentos.

> Professora Marta.: "Então, o M., ele tem um problema orgânico, ele tem a esclerose tuberosa e eu... eu não entendia nada, eu comecei a fazer pesquisas no google. Que, antigamente era assim, quando eu me formei, a gente tinha a maior dificuldade pra pesquisar em livros, ir pra biblioteca, a gente não sabia da síndrome, e ficava pesquisando. Agora nós temos essa facilidade da tecnologia, né, então, nós temos o google, vai lá, você coloca a pesquisa, então você faz aquele montante de pesquisa, e você vai trabalhando, assim, de acordo com as suas pesquisas. E você faz cursos".

Esta mesma professora revelou, ao longo da entrevista, ter um entendimento equivocado a respeito daquilo que lê em suas pesquisas, criando suas próprias hipóteses a respeito do que pode estar comprometido em seu aluno portador de esclerose tuberosa:

> Professora Marta: "Então, o problema maior do M. é a esclerose tuberosa, que ele, é, tem o problema de autismo e... ele tem problema também de flexão... flexão nas pernas.
> Entrevistadora: Como assim?
> Professora Marta.: Ele anda como se fosse bailarina, ele anda na ponta dos pés, anda na ponta dos pés.
> Entrevistadora: E isso, pelo que você entende, tem a ver com a síndrome?
> Professora Marta.: Olha, ele... é, ele tem essa flexão de espasmo... eu tenho a impressão que dói. Ele não gosta de colocar o calcanhar no chão, ele só anda com a ponta dos pés". [Ela faz sinal para eu desligar o gravador, apontando para a pasta de pesquisas que havia levado. Peço para que fale e que, ao final, poderá me mostrar o que trouxera].

A flexão à qual ela se refere é a dos espamos em flexão, quadro convulsivo característico da síndrome. Ou seja, ela toma um dos sinais que observa em seu aluno (andar nas pontas dos pés) e o interpreta a partir do que lê, buscando uma explicação da ciência para o que vê. Em um outro momento da entrevista, essa mesma professora mostra, novamente,

uma interpretação dos comportamentos e sinais de seu aluno a partir do que lê em suas pesquisas, buscando uma explicação a partir dos traços da síndrome:

> "Então, eu percebo, na minha prática diária, que ele... ele tem essa esclerose tuberosa mais assim na região do nariz, da face. É... então, a gente não, não vê, mas pelas pesquisas que eu fiz, quando tem na face, tem também nos órgãos internos, no coração, no pulmão, né. Então, é, eu percebo assim, que ele esfrega muito, e quando ele esfrega sai até sangue na mão, aí a gente leva, lava. Mas, não é contagioso, eu já sei que não é contagioso. E você percebe que às vezes ele fica assim, você percebe ele um pouco deprimido, talvez seja pela esclerose tuberosa, fica um pouquinho deprimido".

Neste trecho, novamente algumas das características da síndrome são tomadas como causa de um sinal que a professora vê em seu aluno (ficar "um pouco deprimido"), numa tentativa de encontrar explicação para o seu comportamento ou estado de ânimo.

Neste caso específico, podemos levantar a hipótese de que a ciência abre-se como um campo para tamponar as inquietações da professora, diante de um caso com comprometimento orgânico tão grave, que logo encontra explicações (mesmo que equivocadas) para o que de "estranho" vê em seu aluno. Mais ainda: diante do que lê em suas pesquisas, a professora faz interpretações, associando o que lê e ao que observa, mesmo que cometendo alguns equívocos. Dessa forma, o mal-estar diante de um aluno com acometimento tão severo e de leituras que apontam ainda seus comprometimentos, a professora encontra uma forma de "abrandar o real" que ali se apresenta. No entanto, com o decorrer da entrevista, faz-se interessante notar que ela mesma se dá conta de que aquilo oferecido pela ciência ou por modelos e técnicas prontos nem sempre responde às suas inquietações diante de seu aluno. É o que fica claro no trecho final da entrevista:

> Professora Marta: "Olha, se fala muito, é... na rotina, né, do autista, que tem que estabelecer rotina. E... então... eu procuro fazer aquela rotina, porque aí eu percebo que eles ficam mais calmos...com a rotina. Agora... eu vivo sempre pesquisando.
> Entrevistadora: E o que você encontra nessas pesquisas? No que elas têm te ajudado?
> Professora Marta: Eu encontro muitas, muita coisa assim... lista de tarefas pra autista no site da AMA. Mas, não vejo, assim, muitas novidades. Não vejo muitas novidades...daquilo que eu não sei. Eu sei... as que eu tenho, né, apesar de... de estar sempre pesquisando, eu não vejo novidades, eu gostaria de ver.
> Entrevistadora: Porque o que você encontra são atividades que você já faz, é isso?
> Professora Marta: Isso".

Encontramos, em outras entrevistas, um outro uso dos conhecimentos das ciências parceiras da pedagogia, o qual parece mais complementar e não substituto, como no caso acima. Por exemplo, a professora Silmara fala de adaptações que faz para seu aluno (sob

orientações da fonoaudiologia, da terapia ocupacional) e que o ajudam durante as atividades propostas em sala de aula:

> "De tentar um símbolo maior, de tentar sentar mais perto dele, usar as adaptações, como plano inclinado, pra que ele possa ter uma atenção maior".

É importante notar que um recurso específico advindo da fonoaudiologia, a comunicação alternativa, aparece como fundamental na grande maioria das entrevistas, sendo o depositário das esperanças para transpor as dificuldades que as professoras encontram na comunicação com seus alunos.

> Professora Júlia: Então, a gente tá tentando agora... fazer a rotina agora com as figuras, estamos bem no início mesmo, mas eu tô acreditando que vai dar certo. Porque assim, ele vendo qual é momento, vendo a figura do momento que a gente tá, então eu acho que ele vai entender que, mais pra frente ele vai ter o brincar, mas agora é o horário de fazer atividade, é o horário do lanche. Então ele vai... eu acho que ele vai... vai satisfazer essa ansiedade dele de querer brincar só. Ele vai, eu acho que ele vai compreender que ele vai brincar, mas não é no momento agora... vai ser mais pra frente. Ou a hora de ir embora, que é muito difícil pra ele, ele quer ir embora, ele vai entender que tem que esperar, que não é o horário, que tem que cumprir uma rotina, ele tem... essas tarefas pra fazer".
>
> Professora Elvira "Então, eu encontro dificuldade pra chegar no D. mesmo, eu não consigo chegar até ele. Então, até pedi ajuda, né, mas, como ele falta bastante, a equipe não teve como introduzir uma comunicação alternativa, um elo, eu não consegui".
>
> Professora Adriana: "Olha, a minha dificuldade que eu encontro seria na comunicação, né. Então, é uma coisa assim que todos os professores aqui ainda pedem, no caso, assim, de ter uma comunicação alternativa, nós fazermos cursos a respeito disso, pra gente poder tá oferecendo isso, nós não temos ainda aqui na escola, né. Então nós não temos um "Board Maker", um "Escrevendo com símbolos". Então, isso aí dificulta um pouco, eu sinto isso".

Podemos pensar, a partir dos trechos destacados, que a comunicação alternativa é entendida pelas professoras como aquela capaz de transpor as dificuldades que encontram na comunicação – tão falha ou obturada – com seus alunos, aparecendo como depositária de grandes expectativas. Parece que a busca é por uma comunicação que minimize ou faça desaparecer o impasse que vivenciam em sala de aula, ao não serem entendidas ou obterem pouco ou nenhum retorno de seus alunos. Revela-se, pois, uma certa renúncia que fazem em nome de uma técnica milagrosa, que viria no lugar ou ao lado de sua intervenção, sentida como tão ineficaz: é como se a técnica de comunicação alternativa, com seus símbolos e

programas, pudesse substituir ou complementar a professora na comunicação com os alunos, uma vez que percebem que sua fala não é compreendida ou atendida pelos alunos. A professora Adriana, após mencionar que sente falta desse recurso com seu aluno, aponta claramente esse aspecto:

> Professora Adriana: "Teve um dia que eu sai e passei pela cozinha e isso foi fora da minha rotina. E ele entendeu ali que ele ia tomar o lanche. Ele queria comer o pão. Aí ele começou a chorar, foi difícil ali aquele momento, porque ele achava que aquele era o momento de lanche, porque eu tinha passado pela cozinha, né.
> Entrevistadora: E você acha que se você tivesse um recurso de comunicação alternativa...
> Professora Adriana: Eu acho...
> Entrevistadora: Como seria?
> Professora Adriana.: Talvez aí eu falasse assim: "olha, vamos pra tal lugar". Então, "vou pra biblioteca". Eu iria passar pela cozinha, iria até a biblioteca. Mesmo passando por lá, ele iria entender que ele iria pra biblioteca, talvez ele não chorasse naquele momento".

A técnica, aqui, serviria para que seu aluno entendesse o que a professora tentava lhe dizer (com o apoio dos símbolos), evitando um momento que a professora julgou difícil (o choro do aluno ao não ser atendido). Interessante pensar que a professora supõe que o entendimento dos símbolos por parte do aluno seria maior do que o de sua comunicação direta (fala, expressão, etc). As professoras passam a almejar a supressão total do mal-estar, do impossível de toda e qualquer educação, depositando a esperança em recursos e técnicas prontas para o consumo, como o que supõem na comunicação alternativa.

Orientações e alianças com ciências parceiras também são depositárias de grandes expectativas, sempre na busca de tamponar ou, pelo menos, minimizar, o mal-estar do professor em seu (des) encontro com o aluno:

> "Eu busco também o apoio da coordenação, da fono, a gente troca bastante, pra ver o melhor jeito de estar ajudando ele".
> "[...] De tentar um símbolo maior, de tentar sentar mais perto dele, usar as adaptações, como plano inclinado prá que ele possa ter uma atenção maior".
> "[...]Não ele não anda, ele faz um trabalho sempre na cadeira de rodas, a gente faz um trabalho com ele, com o acordo da fisio da escola, no colchonete. Recentemente, ele fez uma cirurgia do quadril, então ele tem feito mais o trabalho na cadeira".

A escola especial mostra-se, portanto, como aquela em que transitam diversos discursos especialistas, sempre oferecendo modelos, técnicas e orientações no trabalho escolar. O professor, diante da inoperância que percebe em seu trabalho pedagógico, solicita orientações e técnicas de ciências parceiras, sobretudo da fonoaudiologia, da fisioterapia e da terapia ocupacional, buscando, dessa forma, encontrar novos afazeres, mesmo que escapem ao

pedagógico propriamente dito. De ciência em ciência, o professor tece a colcha de retalhos de seu trabalho na escola.

4.4 . A EQUIPE, A MEDICALIZAÇÃO E A FAMÍLIA: A BUSCA POR UM TRABALHO COMPLETO

Ao relatarem as dificuldades que encontram em seu trabalho escolar, além de mencionarem o apoio das ciências parceiras como essencial, as professoras citam alguns outros supostos aliados, que percebem que muito podem interferir em sua atuação com o aluno.

Um ponto destacado em muitas das entrevistas refere-se à necessidade que as professoras sentem de apoio e interlocução com a equipe escolar e com a família do aluno. Muitas falam da dificuldade que sentem em não compartilharem o que se passa em sua sala de aula com o grupo de professores e técnicos de toda a escola (que muitas chamam de "estudo de caso"), o que supõem que ajudaria no entendimento de seu aluno, na superação de algumas dificuldades que encontram e na contribuição para outros casos de alunos da escola:

> Professora Mônica: Uma coisa que eu sinto falta, que a V. [orientadora] sabe, todo mundo sabe, é que eu acho que o que eu faço não devia ser só guardado só pra mim. Eu acho que tem que ter... tem que ter a comunicação pela escola. Eu fico agindo como intérprete, todo lugar que eu vou eu tenho que falar como falar com ele, como agir com ele. Eu acho que se você faz uma reunião com todos e troca o que você tá fazendo, você pode me ajudar e eu posso te ajudar com um aluno seu."

Neste caso, parece que a idéia central é mesmo a de compartilhar o que vive em sua sala de aula e escutar relatos sobre as práticas de outros professores. Ou seja, não há um apelo direto a conhecimentos técnicos, embora chame a atenção a referência ao termo "estudo de caso", nome originalmente dado a estudos clínicos sobre pacientes.

A professora Elvira refere-se ao estudo de caso como uma ferramenta importante para fazer avançar seu trabalho, mas supõe, também, que a medicalização correta de seu aluno é essencial:

> Professora Elvira: Então, estudo de caso mesmo, estudando o caso do D., vendo alguns outros, como... se alguém conseguiu chegar, né. E também é... o medicamento também, a mãe às vezes não dá o medicamento direito".

A família também aparece como fator importante, seja servindo como referencial (como no caso da professora Elvira, que, ao falar de sua dificuldade com o aluno, muitas vezes iguala-se à mãe dele, que "também não consegue"), seja como aquela que não colabora e coloca ainda mais obstáculos no trabalho escolar:

> Professora Elvira: "A mãe falou que tem dia que ele é assim mesmo, aí ela tem que fazer coisa diferente: arroz doce, bolo, aí ele começa a comer e ela vai introduzindo a comida aos poucos".
> "[...] Então, eu encontro dificuldade pra chegar no D. mesmo, eu não consigo chegar até ele. Então, até pedi ajuda, né, mas, como ele falta bastante, a equipe não teve como introduzir uma comunicação alternativa, um elo, eu não consegui. E em casa, a mãe falou que também não consegue".

> Entrevistadora: "E você encontra dificuldades no trabalho com ele?
> Professora Mônica: Às vezes tenho assim...família, família. Apesar que a família me ajudou muito, é o que eu tava falando: escola, família... você tem que fazer um trabalho como um todo. Desde o transporte que transporta ele pra casa, tive que falar com as meninas como agir com ele, com a secretaria, com tudo e com a família. Mas tem algumas coisas que a família me... desestrutura um pouco o trabalho. Mas, resumindo, 80% é bom.
> Entrevistadora: E quais são as dificuldades com a família?
> Professora Mônica: Alguns combinados. Por exemplo, o G., hoje, eu não escrevo mais o que eu quero dele. O que eu peço, ele traz sem escrever, confio na memória dele, entendeu. E às vezes a mãe não acreditava... mas agora ela já tá acreditando. Foi o que falei: tem que ser feito um trabalho com a família, pra ela acreditar no que você tá fazendo. E ela esquece. Por exemplo, eu faço um trabalho de feira toda terça-feira, e ela tem que mandar o dinheiro porque é pra comprar pra casa dele, é fazer a feira para a família, né. E a mãe não manda. Aí ele chega aqui, vê a feira aqui na porta da escola, aí ele descompensa. Essas coisas, mas, na maioria das vezes, ela colabora."
> [...]Tem pais que necessitam de um suporte, pra poder ser ajudado pra poder ajudar o filho. Então eles passam muito as aflições deles, as inseguranças e o filho capta. Tanto que a maioria deles, tanto o G, como o outro, eles obedecem mais a mim do que à família. Entendeu? Então você tem que passar muita segurança sobre o que você tá fazendo."

A partir destes trechos destacados, o que observamos é uma clara pretensão da escola em participar de todas as instâncias da vida do aluno, buscando um entendimento e um controle do aluno em diferentes aspectos. Seja em reuniões com a família, seja fazendo toda a equipe ter o mesmo entendimento sobre ele, seja indagando o efeito da medicação, as professoras, aqui, aparecem como porta-vozes daquilo que se faz presente na educação contemporânea: um conhecimento sem furos, que nada pode deixar escapar, que todas as variáveis tem a pretensão de controlar. E, quando não há a possibilidade de controle, o que se

revela é justamente uma total impotência ou apatia, como no caso da professora Elvira, que se mostra paralisada ao lado da mãe de seu aluno.

A dúvida que se abre no encontro inicial com esses alunos transforma-se, rapidamente em certezas ou em total impotência. O furor pedagógico se mantém, mesmo que para que possa acontecer, tenha que caminhar ao lado de técnicas e orientações advindas da saúde ou de modelos prontos.

4.5. A ESCOLA ESPECIAL EXPULSA A EDUCAÇÃO

Na báscula entre seguir propondo o currículo escolar pedagógico sem a resposta do aluno e lançar-se a conhecimentos de áreas que se dizem parceiras da educação especial, a escolarização dos alunos com graves acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica segue naufragando, sem possibilidades de lançar-se à educação como aqui entendemos. Quando a escolarização não abre mão do furor pedagógico e do convite insistente aos dizeres das ciências aliadas, não há educação que se sustente.

Assim, os professores fingem que ensinam o pedagógico ou lançam-se a técnicas da fonoaudiologia, da fisioterapia, entre outras, e os alunos seguem recusando veementemente o que a eles se apresenta como escolar. Uma relação que, apesar do evidente desencontro, mantém-se na engrenagem, numa sintonia de faz-de-conta.

A proposta escolar almeja o que estaria mais no âmbito do ensino do que no âmbito educacional. Ora, mas estes alunos, como discutimos no capítulo anterior, muito antes de abrirem-se ao campo do que podemos chamar de “segunda educação”, demandam um olhar para o educacional mais amplo, como aquele capaz de imprimir marcas de humanidade, de estender, ainda que minimamente, as marcas da cultura. Ou seja, para um aluno que nem ao menos controla os esfíncteres ou olha o outro, a escola deve propor que escreva ou pinte ou recorte? Para que, para quem?

O que claramente podemos ouvir a partir dessas entrevistas, é que a escola especial expulsa a educação e, em seu lugar, propõe uma escolarização estritamente pedagógica, com o olhar sobre o ensino, ou, como detectamos em muitos casos, realiza uma feira de conhecimentos e práticas de diversas áreas parceiras, propondo técnicas e recursos da

fonoaudiologia, da fisioterapia e da terapia ocupacional em sala de aula. O professor mantém-se, ora em seu furor pedagógico, ora no lugar do cientista ou terapeuta da saúde, cego ao aluno que está à sua frente, não enxergando a tarefa escolar que poderia ser com ele empreendida.

O que se mantém, como tão bem delineado pelas professoras aqui entrevistadas, é justamente o modelo escolar da contemporaneidade: um modelo que privilegia um conhecimento sem furos, sem dúvidas, sem espera. O mal-estar gerado no encontro com um aluno que não corresponde minimamente ao pedagógico proposto, lança o professor às mais variadas manobras, seja repetindo o mesmo anos a fio, seja encontrando novidades nas ciências que adentram sua sala. De uma forma ou de outra, ele não fica ocioso e se vê fazendo algo pelo aluno, mesmo que não seja do âmbito educacional. Nas palavras da professora Marta, a escola especial não fica "ociosa" e segue "(...) propondo atividades. Aquela não deu certo? Tudo bem, não tem problema, vamos pegar outra".

C O N S I D E R A Ç Õ E S F I N A I S

Nesse trabalho, investigamos a escolarização que vem sendo proposta a alunos com graves acometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica na contemporaneidade.

A partir do referencial teórico psicanalítico, pesquisamos o entrecruzamento de organicidade e psiquismo, aprofundando-nos nos impasses da constituição psíquica que podem estar em jogo em crianças que apresentam um comprometimento orgânico de base, buscando, dessa forma, um entendimento a respeito da confluência destes aspectos. Já neste capítulo, o primeiro do presente trabalho, pudemos constatar o importante papel da educação na constituição psíquica, naquilo que chamamos de "primeira educação", ou "educação primordial", que tem os pais e o bebê como protagonistas.

Ainda neste capítulo, abrimos uma discussão a respeito das novas pesquisas sobre o autismo no campo das neurociências, levantando algumas das hipóteses a respeito da etiologia de tal quadro lançadas recentemente e problematizando-as a partir do referencial psicanalítico. Revelamos os impasses que se colocam numa suposta complementaridade entre ambas – neurociências e psicanálise – , mas defendemos um diálogo, que pode trazer fecundas reflexões a todos que se debruçam sobre o tema.

Seguindo o prisma educacional, partimos, então, para um breve panorama histórico da educação, buscando uma compreensão mais abrangente a respeito do que tomamos na contemporaneidade como escolarização destes alunos "especiais". Deparamo-nos, então, com a constatação de que, já na Idade Moderna, a educação como um todo passa para o âmbito da ciência da educação, almejando controlar todas as variáveis do processo educativo e banir as dúvidas e incertezas que assolam as relações em sala de aula. O que chega à nossa contemporaneidade é justamente esse paradigma educacional, que se reproduz, tal e qual, na educação especial, nascida já a partir deste ideal científico. Ou seja, concluímos que a educação especial já nasce contaminada de cientificidade, tecendo uma colcha de retalhos a partir dos dizeres das mais variadas ciências e buscando, dessa forma, controlar todo o processo educacional.

É desta forma que o aluno aqui retratado, com graves comprometimentos orgânicos e impasses na constituição psíquica, torna-se fácil alvo para tal empreitada pedagógica: os dizeres da fonoaudiologia, da psicologia, da fisioterapia, da medicina, entre tantos outros,

adentram as salas de aula, com técnicas e métodos que propõem banir o mal-estar de quem com ele trabalha, transformando a escolarização em um campo de diversas ciências, propondo desde a forma de alimentação, os manejos de locomoção, o mobiliário, diagnósticos e prognósticos, até modelos pedagógicos a serem seguidos, que soterram o sujeito em um número cada vez maior de especialidades. Especial e especialista caminham de mãos dadas no terreno escolar destes alunos, reproduzindo e até intensificando o que assistimos no panorama educacional como um todo na contemporaneidade. Assim, a educação especial ou inclusiva não faz mais do que mostrar de forma ampliada o que ocorre na educação contemporânea, o que consegue fazer graças a seu alunado que, por ser tão desviante da norma, convida abertamente o especialista para dentro das salas de aula.

No capítulo 3, pudemos tecer uma crítica a tal constatação, revelando que, ao render-se ao discurso especialista, a pedagogia acaba por abrir mão da educação, transformando-se em ciência da educação. A partir da idéias de Mannoni e de outros autores que propõem uma discussão entre psicanálise e educação, constatamos que uma educação como a que preconiza a contemporaneidade mostra-se ineficaz para os alunos aqui pensados justamente por abrir mão da subjetividade de quem está em jogo, o educador e o aluno. Ora, um aluno com impasses em sua constituição psíquica, que nada quer *a priori* aprender, precisa de pessoas que possam lhe falar em nome próprio, colocando seu próprio desejo em cena, e não o de um cientista da educação, preparado para investigar, diagnosticar e tabular comportamentos, déficits e potenciais. É a "educação à seca", como afirma Lajonquière (1999 a), que pode, de alguma forma, alcançar esse alunado, convidando-o a partilhar da humanidade e da cultura, com todos os mal-estares que sempre estarão em jogo nas relações, com as lacunas que sempre se abrem no campo educativo.

A educação, abrindo mão de seus ideais, pode, então, alcançar esses alunos, prescindindo de todas as técnicas e manuais. "Uma humilde e infundada educação" (Lajonquière, 1999 a) abre-se como uma educação possível, com todos os impossíveis que ela contém, como nos alertava Freud.

No Capítulo 4, último, lançamo-nos à análise das entrevistas realizadas com professoras de escolas especiais públicas e privadas dos alunos aqui pesquisados. Buscamos, aqui, percorrer os eixos mais freqüentes por elas abordadas, encontrando o que parece se repetir em todas as realidades aqui retratadas. Os impasses vividos em suas práticas e os modelos seguidos corroboram justamente as hipóteses e reflexões aqui lançadas, revelando a especialidade da escola especial que expulsa a educação propriamente dita, transformando a prática escolar com esses alunos em práticas clínicas e experimentais.

Muito além de encontrar modelos de intervenção escolar ou propor novas técnicas, pretendemos, no presente trabalho, apenas revelar e interpretar o que se propõe em termos de escolarização destes alunos na contemporaneidade, lançando novos questionamentos e novas possibilidades de pesquisas sobre os temas aqui levantados. Os pontos aqui abordados, principalmente aqueles detectados a partir das entrevistas com professoras, mereceriam novos desdobramentos e futuras pesquisas, justamente por tocarem nos principais entraves da escolarização deste alunado.

A N E X O S

R O T E I R O D A S E N T R E V I S T A S

1) Fale-me a respeito de seu aluno
2) Como você descreve o trabalho que realiza com ele? Quais os focos, os objetivos, os efeitos?
3) Como ele responde à proposta?
4) Você encontra dificuldades no trabalho com ele? Quais?
5) Haveria alguma forma de superá-las ou minimiza-las?

E N T R E V I S T A 1

Educadora Júlia

Escola particular de São Paulo

Aluno: L., 10 anos, síndrome otobranquio renal e autismo.

Entrevistadora: Como você pode descrever o L.?

Professora Júlia: Então, ele é um aluno que...como eu posso dizer ...ele é bastante difícil em vista dos outros alunos que a gente tem na sala. Então, como ele tem a deficiência...visual não...é...tô ficando nervosa [risada]...tem a deficiência auditiva, então eu acho que isso é um dos...das maiores dificuldades, por ele não me ouvir e...o trabalho é muito assim com expressão, então eu não sei até aonde ele está entendendo o que eu quero passar prá ele. Que às vezes eu acho que essa...essa parte dele da audição é a parte que dificulta além do trabalho, além da outra deficiência que ele tem. Então eu acho que essa é uma das maiores...da maior questão assim de estar trabalhando com ele... diretamente com ele. Ele...é um aluno..como eu posso dizer...deixa eu pensar...não sei como....[pausa]

Entrevistadora: Descreve ele, como ele é, como você o vê? Como ele é?

Professora Júlia: Ai, que difícil...ai, peraí...bem...deixa eu ver...pode falar o nome, não?

Entrevistadora: Pode.

Professora Júlia: O L. é uma criança, ele tem 10 anos, é uma criança que...apresenta um desenvolvimento bem ...é...a palavra é...não sei se eu uso a palavra correta...que o desenvolvimento não acompanha a idade que ele tem, né, assim, é muito primário...é...é um aluno que tem algumas estereotipias, é um aluno bem difícil com a comunicação, ele...é...é...deixa eu ver que mais...ah...não tô conseguindo descrevê-lo...

Entrevistadora: Então, me fala um pouquinho do trabalho que você faz com ele. Como é o trabalho que você faz com ele?

Professora Júlia: Então, o trabalho com ele é...eu costumo utilizar bastante texturas, fazer pinturas, brincadeiras. Eu gosto muito de brincar com ele, porque eu acho que ele percebe, assim, na hora de brincadeira eu olho muito pra ele, procuro que ele olhe pra mim também, eu solicito esse olhar dele, porque eu acredito que através da expressão, assim, de ter esse contato com eles, brincando, eu acho que ele vai se aproximar mais de mim e vai responder

melhor num momento que eu solicitar uma atividade, ele vai conseguir compreender quando eu for fazer uma atividade com ele. As atividades são pedagógicas, né, de acordo com o que eu tô trabalhando, o tema trabalhado, mas geralmente são pinturas, recorte, o uso de tesoura, que eu quero iniciar, segurar lápis, coisas básicas e... conforme, assim, eu busco muito o contato com ele através das brincadeiras e ele tem respondido, né, ele, tá mais próximo assim. Durante as atividades, ele... eu percebo que ele compreende algumas coisas, mas primeiro eu faço com outros alunos, para que ele possa pelo menos tá olhando e percebendo o que eu tô querendo, né, que ele faça...ele...esse semestre ele tá bem mais atento às coisas, porque quando eu entrei ele...ele ainda não percebia muito as coisas ao redor dele, ele ficava apenas numa casinha no pátio, que tinha, só uma casinha, num movimento de abrir e fechar a porta da casinha. Essa era a diversão dele... e brincar com quebra-cabeça...e fazer colagem. Ele gostava muito dessas três coisas, que eu me lembro. E agora ele... entrou alunos que exigem mais na sala de atenção, alunos que têm mais movimento, eu acho que ele percebeu esse movimento da sala e ele tá evoluindo nesse sentido do social dele, de se aproximar de outras pessoas, de solicitar outras coisas, coisas no alto, em prateleiras, é... de se aproximar mais de mim, da R. (auxiliar), então eu tô percebendo isso, que esse contato tá sendo essas brincadeiras em sala, brincadeiras em grupo, que eu procuro fazer... sentar numa roda e esperar cada um a vez do outro. É difícil no início, que nem, a gente tava fazendo uma brincadeira assim agora, e ele conseguiu, no final, entrar na brincadeira.

Entrevistadora: Qual era a brincadeira?

Professora Júlia: Era o pula-pirata. Então, eu fazia...o C. [aluno] tava participando muito e o J. [aluno], então eles viam o ... eles tavam percebendo que era pra encaixar o brinquedinho, né, e na última faquinha, ele pegou e colocou. Então, através de... demorou bastante, mas teve uma resposta, eu acho que isso foi válido pra ele, assim. Então, eles demoram muito, mas ele tem uma resposta. E também... aconteceu esse semestre também... que ele... a gente tava numa aula...de música... e ele toda hora saindo, saindo. Aí eu falei assim: “ah, vou ver o que esse menino quer”, que geralmente ele sai, mas é pra ficar fechando e abrindo porta, naquele movimento. E ele foi pra cozinha, pegou o pratinho dele, aí colocou. Aí eu falei que não era a hora, sinalizei que não. Aí ele, não satisfeito, pegou o prato dele de novo e sentou na cadeirinha dele do lanche. Então, são pequenas coisas que pra mim tão sendo bem válidas assim, eu acho que ele tá evoluindo aos pouquinhos assim, mas ele já tá...é difícil, muito difícil, mas...isso aí já é um ganho grande.

Entrevistadora: E como que ele responde a proposta escolar?

Professora Júlia: Então...é difícil essa resposta dele, porque ele sempre, agora ele tá recusando muito as coisas, ele só que brincar. Assim, pegar brinquedo, ficar naquela coisa. Então, quando é o momento de sentar mesmo pra fazer atividade, ele é difícil, ele se nega muito, agora ele está se negando mais. Mas, ele gosta muito de atividade de...de colagem...ele sempre pega...se ele vê uma revista no chão, ele começa a rasgar e tentar colar. Ele até usa o cuspe pra colar! (risada). Isso é sensacional dele, quando ele viu que não tem cola, às vezes é atividade, assim, de sentir mesmo...quando a gente faz papel marchê, ele gosta da meleca, essas coisas. Agora, atividade com giz, de... ele não gosta muito. De segurar pincel, manusear objetos, ele ainda não consegue.

Entrevistadora: E você acha, então, que a resposta dele - você falou bastante em brincadeira – é diferente aí, a partir das brincadeiras?

Professora Júlia: Isso, eu acho, eu acredito sim que é diferente.

Entrevistadora: E você encontra dificuldades no trabalho com ele? Que tipos de dificuldade?

Professora Júlia: A maior dificuldade com o L. é a comunicação mesmo, porque...é...eu sinalizo muito o "não", quando eu tô feliz eu demonstro expressões, assim. Mas eu acho que quando ele vai fazer algo que não é o momento, que não é a hora, eu acho que o "não" só não basta, ele tem que entender o porquê do não. Então eu acho que essa é a maior dificuldade, de fazer ele entender qual é o porquê do que eu tô negando e o porquê também que eu tô gostando que ele faça... assim. Eu não sei se ele percebe...é...esse sentido, só "não", eu acho que fica muito vago, fica muito vazio pra ele isso, só essa proibição. Então a dificuldade que eu tenho é dele entender o porquê eu estou negando, porque estou aprovando, eu acho que é bem isso...

Entrevistadora: E você acha que teria alguma foram de superar essa dificuldade, de minimizar?

Professora Júlia: Então, a gente tá tentando agora...fazer a rotina agora com as figuras, estamos bem no início mesmo, mas eu tô acreditando que vai dar certo. Porque assim, ele vendo qual é momento, vendo a figura do momento que a gente tá, então eu acho que ele vai entender que, mais pra frente ele vai ter o brincar, mas agora é o horário de fazer atividade, é o horário do lanche. Então ele vai... eu acho que ele vai...vai satisfazer essa ansiedade dele de querer brincar só. Ele vai, eu acho que ele vai compreender que ele vai brincar, mas não é no momento agora... vai ser mais pra frente. Ou a hora de ir embora, que é muito difícil pra ele,

ele quer ir embora, ele vai entender que tem que esperar, que não é o horário, que tem que cumprir uma rotina, ele tem... essas tarefas pra fazer.

E N T R E V I S T A 2

Professora Silmara
Escola particular de São Paulo
Aluno: P. , 13 anos, Paralisia Cerebral e autismo

Entrevistadora: Como você pode descrever o P.?
Professora Silmara: Então, o P. é um aluno que...a gente tem uma certa dificuldade de chegar até o P., de ter um contato mais próximo. A gente tenta buscar diversos meios pra ver se a gente consegue uma resposta dele. Muitas vezes, ele se recusa, ele mostra pra gente que ele não quer contato, mas a gente..é... de tanto tentar essa busca, a gente conseguiu perceber que quando é algo do interesse dele, por exemplo, se a gente vai dar uma atividade que tem fotos da família dele: a atenção dele é maior. Se a gente se aproxima mais, de pegar no corpo dele, a resposta também é maior. E a gente tá nesse caminho de tentar...é...buscar como chegar até ele.
Entrevistadora: Que idade ele tem? Você sabe o diagnóstico dele?
Professora Silmara: Ele tem treze...é...doze anos. Não... não sei o diagnóstico.
Entrevistadora: Mas...como ele é?
Professora Silmara: Ele tem uma...uma...a visão dele é um pouco comprometida. Tanto que os símbolos que a gente usa aqui, chama símbolos do PCS, que são figuras, né, pra que ele possa distinguir com mais facilidade...é....são maiores. A gente usa símbolo maior, a gente coloca esses símbolos no comunicador pro P. Porque aí, com as figuras no comunicador, ele olha pro comunicador e consegue apertar, mostrando qual a resposta.
Entrevistadora: Ele anda?
Professora Silmara: Não ele não anda, ele faz um trabalho sempre na cadeira de rodas, a gente faz um trabalho com ele, com o acordo da fisio da escola, no colchonete. Recentemente, ele fez uma cirurgia do quadril, então ele tem feito mais o trabalho na cadeira. Mas, antes disso, ele deitava no colchonete, fazia alguns movimentos... rolar o corpo, levantar a perna, o braço, sempre com ajuda. E ele gosta muito desses tipos de atividade, de você colocar a mão no corpo dele.

Entrevistadora: Como você descreve o trabalho que você faz com ele?

Professora Silmara: O trabalho...o foco...é tentar sempre... é...o caminho é buscar coisas que sejam de interesse dele. Então, o caminho é...eu trabalho um tema com os alunos, o dele eu tento...como eu posso te falar...numa linguagem mais simples...eu tento...adaptar pra ele. Por exemplo, ele não trabalho com livro, a gente faz uma apostila, baseando-se no livro, com figuras, né. Eu tô trabalhando as frutas: então, a gente vai pra parte... bem prática. Antes de trabalhar as frutas, vamos ver o que que é fruta. Vamos na feira, vamos comprar fruta, vamos na lanchonete. E aí, depois de fazer toda essa parte prática, aí a gente traz pra apostila dele, com figuras, símbolo, o foco maior é a linguagem.

Entrevistadora: E como que ele reage ao trabalho?

Professora Silmara: Tem dia que ele tá bem... aberto, ele gosta de olhar as figuras, ele mostra, ele dá resposta. Porém, tem dia que ele chega muito mais fechado, você não consegue uma resposta. Ele fica cabisbaixo, e a gente fica o tempo todo tra...tentando trazê-lo.

Entrevistadora: Você encontra dificuldades no trabalho com ele?

Professora Silmara: Eu encontro. Às vezes eu fico um pouco ansiosa, porque eu não consigo...de não conseguir saber se ele tá gostando, como... se ele tá entendendo... é muito difícil saber...eu tô apresentando aquele símbolo, eu tô apresentando aquele trabalho...aí eu fico me questionando até que ponto o P. tá conseguindo entender aquilo que eu tô falando, quando ele não responde.

Entrevistadora: E como você acha que poderia minimizar ou superar essas dificuldades?

Professora Silmara: Muitas vezes, eu jogo pra ele: "P., eu não tô entendendo a sua resposta...é...será que você tá entendendo? Você quer continuar fazendo?". Eu tenho a sensação de que quando eu jogo pra ele, ele ... às vezes vem até uma recusa dele, empurrar, ou ele afastar, aí parece que ele entende. Eu busco também o apoio da coordenação, da fono, a gente troca bastante, prá ver o melhor jeito de estar ajudando ele.

Entrevistadora: E esse apoio é em que sentido?

Professora Silmara: Orientação do trabalho.

Entrevistadora: Que tipo de orientação você recebe?

Professora Silmara: De tentar um símbolo maior, de tentar sentar mais perto dele, usar as adaptações, como plano inclinado pra que ele possa ter uma atenção maior. A gente acredita muito que a postura dele, o motor dele... quando ele tá com uma postura mais...maior...melhor...ele consegue dar uma resposta melhor. Então, antes da aula, é...eu costumo fazer todo um trabalho: "Vamos...é...nos concentrar, vamos sentar, endireitar o

corpo, vamos olhar...”. Fazer antes um preparativo, pra começar a aula. E aí, quando a gente faz isso, a resposta dele é melhor, ele responde.

E N T R E V I S T A 3

Professora Mônica
Escola especial municipal da Grande São Paulo
Aluno: G., 19 anos, síndrome de Klinefelter e autismo

Entrevistadora: Como você poderia descrever o G.?

Professora Mônica: O G.... era aluno... contar o inicio, né, um pouquinho. Ele era aluno da APAE de São Caetano, ele foi praticamente convidado a se retirar. Ele continua os atendimentos hoje, que a mãe conseguiu... na APAE de São Bernardo. E ele veio pra cá e ele era um aluno que tinha um comportamento atípico dos outros aqui da escola. E... ficava pouco... meia hora, no máximo uma hora, mas ele não aceitava, não convivia com outros, né, não aceitava, tinha aquelas ações agressivas, tudo. Aí, a V. [orientadora] e um grupo de... de... da equipe aqui da escola me convidaram em 2000 e....e...07, prá trabalhar com esse grupo de TGD, que são dois alunos. Os alunos chegaram pra mim hoje, pra começar no outro dia. Então, foi tudo novo, foi uma coisa que você teve que desbravar junto com a família com eles. E eu propus pro grupo no dia, falei: "tudo bem, eu topo esse desafio, mas... o pouco que eu sei sobre autismo, TGD, eles precisam de uma referência, eles precisam de um vínculo com a pessoa que vai trabalhar com eles". E o que que eu fiz? Eu falei: "eu quero um horário individual pra cada um". Eles ficam um período de cinco horas, a gente dividiu: o G., diante do comportamento dele agressivo, pra preservar ele e os outros, ele começou, tipo assim, uma hora. Aí conforme houve melhora no desenvolvimento dele, eu fui aumentando, né, até hoje ele tá, ele tá quatro horas, ele não tem mais resistência pra ficar as cinco, quatro ele fica. Aí o grupo de responsáveis pela escola topou eu trabalhar individual. Aí eu fui trabalhando com o G. em todos os sentidos, o G. não olhava nos olhos. Pra começar, o G., o quadro dele qual é? Ele tem síndrome de Klinefelter, que é mais hormônios femininos, né, ele tem seio, ele tem pênis pequeno, se ele fosse... ele não engravidaria, tal. E tem esses outros comportamentos autísticos, né, resumindo é o TGD, né. Então... que é uma coisa muito difícil. Além de tudo ele tem 1,85m e 130kg.

Entrevistadora: Que idade ele tem?

Professora Mônica: Hoje tá com 19 já. Fez 19 agora, vai fazer 20 em 2010. E... ele não olhava nos olhos, ele não aceitava nada, ele não me aceitava, ele não fazia nada. Aos

poucos... eu também não, não vou te dizer, Fernanda, “ai, como que você conseguiu?”. Não, eu fui trabalhando junto, ele ia me dando muitas respostas, né, e aí foi através de jogos, quebra-cabeças, de jogos que eu consegui com ele sentar na cadeira. Com isso eu fui desenvolvendo a atenção, concentração, que hoje ele monta um quebra-cabeça de 70 peças, né. E... tem a outra parte também: ele conhece letras, conhece números até cinco, mas precisa muito da ajuda, do apoio, mas o resto ele consegue. E hoje ele me olha. Ele era um aluno que todo mundo falava assim: “ai, o G. chegou, ai, meu Deus, cadê a M.”, todo mundo preocupado, se eu não estivesse. Hoje: “o G. faltou hoje, M.?”. Eu falei: “não”. Hoje ele é um menino que ele já forma um todo, então ele não é mais percebido.

Entrevistadora: E como você descreveria o trabalho que você faz com ele?

Professora Mônica: O foco meu sempre foi que ele fosse aceito pelo grupo, que ele fosse visto como um outro, pessoa, como uma pessoa, um indivíduo... normal, como todos e... que ele pudesse viver socialmente, que ele pudesse ir no cinema, que ele pudesse ir nos lugares, que ele pudesse ter um diálogo, uma conversa. E... a aceitação... porque o “não” pra ele, ele transforma em raiva e a raiva, em comportamentos agressivos. Então eu vou ter que inverter tudo isso, porque se você vai falar não pra uma pessoa, você não vai querer levar um soco.

Entrevistadora: E como ele reage?

Professora Mônica: Hoje ele tá super bem. Tem as suas variáveis, mas o quadro sempre tem...

Entrevistadora: Então você acha que ele vem reagindo bem ao que você propõe ?

Professora Mônica: Super bem, super bem. Mas eu tive um apoio muito grande. Porque assim, não é você sozinha, sabe, Fernanda, você precisa de um apoio da escola, porque todos têm que fazer a mesma linguagem sua. Então, eu andava pela escola... porque ele tem problema temporal, parte temporal, então ele: “agora é o almoço?”. “G, que hora que é o almoço?”. Então, toda pergunta que ele faz, você devolve a pergunta que ele te dá a resposta. Eu descobri isso com ele. Então, ele não tem noção: o almoço é agora, não tem tarde, noite, então eu trabalhei muito essa parte e hoje tem alguma noção.

Entrevistadora: E hoje ele está num grupo?

Professora Mônica: Agora tá os dois juntos na sala em período integral.

Entrevistadora: E que tipo de atividades vocês fazem?

Professora Mônica: Tudo que os outros da escola fazem, os projetos. Ou seja, a gente tá fazendo o meio ambiente, eu faço o projeto meio ambiente com eles dentro da sala de aula. Ele ainda não aceita ficar muito tempo dentro de um agrupamento maior, isso ainda não. Ou

se ele aceita, é um pouco comigo, eu tenho que estar referência. Então, a gente faz esses projetos e eu tenho um auxiliar de classe, o P., que ele me ajuda muito. O P., quando eu não tô, a voz é a da M., então a gente sempre mantém a mesma fala. As pessoas que me conhecem, o G. fala assim: "que tem de almoço hoje?", ai você olha pra ele e ele já fala: "bom dia!", porque ele já pergunta a comida, ele já fala coisas que vai acontecer à tarde. "Outro dia? agora?", aí você fala: "o que G.?", então você tem que situar ele o tempo todo do tempo, do agora, coisas que tá acontecendo..

Entrevistadora: E você encontra dificuldades no trabalho com ele?

Professora Mônica: Às vezes tenho assim... família, família. Apesar que a família me ajudou muito, é o que eu tava falando: escola, família... você tem que fazer um trabalho como um todo. Desde o transporte que transporta ele pra casa, tive que falar com as meninas como agir com ele, com a secretaria, com tudo e com a família. Mas tem algumas coisas que a família me desestrutura um pouco o trabalho. Mas, resumindo, 80% é bom.

Entrevistadora: E quais são as dificuldades com a família?

Professora Mônica: Alguns combinados. Por exemplo, o G., hoje, eu não escrevo mais o que eu quero dele. O que eu peço, ele traz sem escrever, confio na memória dele, entendeu. E às vezes a mãe não acreditava...Mas agora ela já tá acreditando. Foi o que falei: tem que ser feito um trabalho com a família, pra ela acreditar no que você tá fazendo. E ela esquece. Por exemplo, eu faço um trabalho de feira toda terça-feira, e ela tem que mandar o dinheiro porque é pra comprar prá casa dele, é fazer a feira para a família, né. E a mãe não manda. Aí ele chega aqui, vê a feira aqui na porta da escola, aí ele descompensa. Essas coisas, mas, na maioria das vezes, ela colabora.

Entrevistadora: E em relação ao trabalho escolar, você encontra alguma dificuldade?

Professora Mônica: Uma coisa que eu sinto falta, que a V. [orientadora] sabe, todo mundo sabe, é que eu acho que o que eu faço não devia ser só guardado só pra mim. Eu acho que tem que ter... tem que ter a comunicação pela escola. Eu fico agindo como intérprete, todo lugar que eu vou eu tenho que falar como falar com ele, como agir com ele. Eu acho que se você faz uma reunião com todos e troca o que você tá fazendo, você pode me ajudar e eu posso te ajudar com um aluno seu.

Entrevistadora: E como você acha que essa dificuldade poderia ser superada ou minimizada?

Professora Mônica: Eu acho que tendo... nós tínhamos aqui, não sei se você é da prefeitura?

Entrevistadora: Não, não sou da prefeitura.

Professora Mônica: Nós tínhamos aqui em... antes das 5 horas, quando era um período de 4 horas, nós tínhamos as reuniões por módulo, a cada bimestre era um módulo e tinha um dia

todo, não tinha aula pro aluno e tinha pro professor e fazia a troca. Eu acho que isso ajuda. Ou até no momento do htp, ter a troca. Isso é uma reivindicação não só minha, como de muita gente. Eu não posso falar nada, porque até eu, eu já fui, eu já falei sobre o projeto TGD no htp e já falamos... duas vezes eu já falei no htp sobre o projeto TGD.

Entrevistadora: E em relação a essa dificuldade com a família?

Professora Mônica: Não, eu acho que do jeito que está indo, vai caminhar. Mas é que tem muitas coisas, Fernanda, que depende do momento da gente como professora, ou como diretora. São coisas que os pais mesmo têm que se conscientizar. Tem pais que necessitam de um suporte, pra poder ser ajudado pra poder ajudar o filho. Então eles passam muito as aflições deles, as inseguranças e o filho capta. Tanto que a maioria deles, tanto o G, como o outro, eles obedecem mais a mim do que à família. Entendeu? Então você tem que passar muita segurança sobre o que você tá fazendo.

E N T R E V I S T A 4

Professora Adriana
Escola especial municipal da Grande São Paulo
Aluno: L., 9 anos, Hemiplegia esquerda e autismo

Entrevistadora: Queria primeiro que você me falasse a respeito do L. Como ele é, como você pode descrevê-lo?

Professora Adriana: Tá. Ele é uma criança, assim... ele tem 9 anos, né, ele fez aniversário agora dia 28 de julho, né. E como que ele é? Ele é uma criança... ele fala, né, ah... só que assim, ele fala frases que eu acredito que são coisas que ele traz de casa, né, ele traz essa memória. Porque são frases de... de pais, de mães que comentam coisas corriqueiras dentro de casa, por exemplo, um dos exemplos: ele tem uma avó que é portuguesa e eu achei interessante que ele até puxa o sotaque dela, tem palavras que ele... até hoje ele tava falando "bacalhau". Aí quando ele cismou com alguma palavra, ele fica a tarde inteira falando aquilo: bacalhau, bacalhau, bacalhau. E às vezes uma frase inteira. E a mãe também comentou numa reunião que ele fala muito do que acontece na escola. Então, eu acredito que é inverso, né. Quando a gente tá aqui, ele lembra o que acontece em casa e aí ele fala. Eu não tenho assim plena certeza que seja isso, mas...

Entrevistadora: E o que que você sabe de diagnóstico dele?

Professora Adriana: De diagnóstico dele... ele é uma criança que ele tá como um TGD, autista, né, e... ele não faz nenhum tratamento no momento, né. E.... é isso.

Entrevistadora: Ele tem alguma outra questão associada ao autismo, não?

Professora Adriana: Olha, aparentemente não. Vendo assim o diagnóstico dele... olha, tá até aqui, verificando o prontuário dele, tá só como TGD e mais nada, né. Ele caminha normalmente, né, na pontinha dos pés. Que mais que eu posso falar dele?

Entrevistadora: Me conta um pouco como é o trabalho com ele?

Professora Adriana: Então, nós trabalhamos esse ano com o projeto identidade. E aí o nosso projeto identidade é trabalhado em cima de música, músicas infantis, cantigas infantis, então todos os dias nós fazemos uma roda, e aí, nessa roda que vem a cantiga, a gente usa o nome da criança. E eles, no total, inclusive o L., eles gostam muito desse momento, né. Então, eles

já têm isso como uma rotina deles, que faz parte, né. Inclusive, quando sai da rotina, aí já fica até um pouco mais difícil o nosso trabalho com eles, principalmente com o L.

Entrevistadora: E além desse projeto...

Professora Adriana: Então, nós trabalhamos com atividades também com tinta, com giz de cera, né. Em cima das músicas do projeto que nós trabalhamos, né. O projeto aquarela também, o projeto aquarela... que é trabalhado as cores, né. Também nós temos uma cozinha experimental, aí nós vamos até essa cozinha, fazemos algum experimento, por exemplo, a gelatina, né, e trabalhamos as cores. E aí eles também fazem a degustação, então é um trabalho assim bem prazeroso.

Entrevistadora: São quantos alunos?

Professora Adriana: São dois. Dois TGD.

Entrevistadora: E você trabalha sozinha?

Professora Adriana: Sozinha, sozinha. Nós temos um inspetor de aluno ou um auxiliar de educação na troca de fraldas, mas também não é sempre, que eles também têm que ajudar as outras salas.

Entrevistadora: O L. usa fralda?

Professora Adriana: Usa fralda, usa fralda. Eu levo ele até o banheiro, ele entende, né, e eu falo: "faz xixi". Às vezes, ele faz. Mas ele tem, assim, uma certa rejeição, ele começa a rir, ele fica rindo, ele pensa que é brincadeira, então ainda tá difícil esse trabalho da retirada das fraldas.

Entrevistadora: E como que o L. reage à proposta, ao trabalho que você propõe?

Professora Adriana: Olha, o que eu percebo no L., é que ele gosta. Ele assim, principalmente quando é música, ele gosta muito da música, né, ele já começa a pular. Ele vem, ele é uma criança muito carinhosa, né. E assim, um aspecto que eu noto bastante assim nele é que ele não gosta assim de ambiente muito fechado. Então, quando o ambiente é muito fechado, você abre uma porta, ele já foge, você chama pelo nome, ele entende, mas ele não te responde e ele vai embora, ele... então ele tem isso, né. Essa preocupação, que a gente tem que estar assim sempre ao lado dele mesmo, porque senão ele vai pelos corredores e não volta.

Entrevistadora: E você encontra alguma dificuldade no trabalho com ele?

Professora Adriana: Olha, a minha dificuldade que eu encontro seria na comunicação, né. Então, é uma coisa assim que todos os professores aqui ainda pedem, no caso, assim, de ter uma comunicação alternativa, nós fazermos cursos a respeito disso, pra gente poder tá

oferecendo isso, nós não temos ainda aqui na escola, né. Então nós não temos um "Board Maker", um "Escrevendo com símbolos". Então, isso aí dificulta um pouco, eu sinto isso.

Entrevistadora: Você acha que isso minimizaria suas dificuldades?

Professora Adriana: Eu acho que talvez, eu também não tenho total certeza, né. Eu ainda não fiz um trabalho assim.

Entrevistadora: E como seria um trabalho assim?

Professora Adriana: Então, eu penso que talvez, você mostrando as figuras pra criança, ou você sentando num computador com ela e ir conversando, dialogando como ela, como ele fala, eu acho que talvez a gente conseguiria alguns resultados.

Entrevistadora: E você então acha que precisaria desse recursos?

Professora Adriana: Eu acho, eu acho, que talvez seria uma experiência assim que desse um resultado mais a frente. Como não tem, então eu não sei te dizer. Ou então com fotos, né: "olha, nós vamos a tal lugar, vamos a tal lugar, isso, aquilo".

Entrevistadora: E como o L. responde às fotos?

Professora Adriana: Olha, ele não fala, ele só fala frases soltas, eu acredito que ele entenda, né. Porque até tem um exemplo, como é que ele entende isso... por exemplo, na hora do lanche. Teve um dia que eu sai e passei pela cozinha e isso foi fora da minha rotina. E ele entendeu ali que ele ia tomar o lanche. Ele queria comer o pão. Aí ele começou a chorar, foi difícil ali aquele momento, porque ele achava que aquele era o momento de lanche, porque eu tinha passado pela cozinha, né.

Entrevistadora: E você acha que se você tivesse um recurso de comunicação alternativa...

Professora Adriana: Eu acho...

Entrevistadora: Como seria?

Professora Adriana: Talvez aí eu falasse assim: "olha, vamos pra tal lugar". Então, "vou pra biblioteca". Eu iria passar pela cozinha, iria até a biblioteca. Mesmo passando por lá, ele iria entender que ele iria pra biblioteca, talvez ele não chorasse naquele momento.

E N T R E V I S T A 5

Professora Marta
Escola especial municipal da Grande São Paulo
Aluno: M., 21 anos, Esclerose Tuberosa e autismo

Entrevistadora: Como você pode descrever o M.?
Professora Marta: Então, assim, quando foi atribuído pra mim essa classe de TGD, alunos TGD, eu não tinha prática, né, eu não tinha prática. Eu trabalhava assim, com deficiente intelectual, mas não tinha prática de autismo, TGD. Aí, eu tive dois alunos, né, a T. e o M.. Então, o M., ele tem um problema orgânico, ele tem a esclerose tuberosa e eu... eu não entendia nada, eu comecei a fazer pesquisas no google. Que, antigamente era assim, quando eu me formei, a gente tinha a maior dificuldade pra pesquisar em livros, ir pra biblioteca, a gente não sabia da síndrome, e ficava pesquisando. Agora nós temos essa facilidade da tecnologia, né, então, nós temos o google, vai lá, você coloca a pesquisa, então você faz aquele montante de pesquisa, e você vai trabalhando, assim, de acordo com as suas pesquisas. E você faz cursos. Então, o problema maior do M. é a esclerose tuberosa, que ele, é, tem o problema de autismo e ... ele tem problema também de flexão... flexão nas pernas.
Entrevistadora: Como assim?
Professora Marta: Ele anda como se fosse bailarina, ele anda na ponta dos pés, anda na ponta dos pés.
Entrevistadora: E isso, pelo que você entende, tem a ver com a síndrome?
Professora Marta: Olha, ele... é, ele tem essa flexão de espasmo... eu tenho a impressão que dói. Ele não gosta de colocar o calcanhar no chão, ele só anda com a ponta dos pés. [Ela faz sinal para eu desligar o gravador, apontando para a pasta de pesquisas que havia levado. Peço para que fale e que, ao final, poderá me mostrar o que trouxera].
Entrevistadora: O que que a esclerose tuberosa você entende que traz de acometimento pro M.?
Professora Marta: Então, eu percebo, na minha prática diária, que ele... ele tem essa esclerose tuberosa mais assim na região do nariz, da face. É... então, a gente não, não vê, mas pelas

pesquisas que eu fiz, quando tem na face, tem também nos órgãos internos, no coração, no pulmão, né. Então, é, eu percebo assim, que ele esfrega muito, e quando ele esfrega sai até sangue na mão, aí a gente leva, lava. Mas, não é contagioso, eu já sei que não é contagioso. E você percebe que às vezes ele fica assim, você percebe ele um pouco deprimido, talvez seja pela esclerose tuberosa, fica um pouquinho deprimido.

Entrevistadora: Que idade ele tem?

Professora Marta: O M., ele tem 21 anos.

Entrevistadora: Ele fala, anda?

Professora Marta: Ele não tem oralidade, mas ele se comunica através de gestos. Às vezes, ele percebe quando tem uma situação meia cômica, então ele ri de situações cômicas. E ele não tem oralidade, mas ele se comunica assim por gestos, olhares.

Entrevistadora: Que gestos ele usa?

Professora Marta: Por exemplo, quando ele vai ao banheiro, ele , ele, ele até tenta falar, ele balbucia, ele aponta, ele aponta objetos.

Entrevistadora: E como é o trabalho que você faz com o M.?

Professora Marta: É...É...ele é autista, e ele teria assim gestos e movimentos repetitivos. Então, ele se apega muito a um determinado brinquedo e é difícil de mudar de um pra outro. Mas, eu trabalho, assim, coisas, assim, da natureza, por exemplo, assim, água, ele gosta muito de brincar com água. É, então, às vezes, uma das atividades que eu faço, né, eu coloco água num recipiente, encho bexiguinhas de água, é ... pra ele mexer, ele adora água. E... outras coisas, é, também que eu faço, é... ele gosta muito, é que ele tem um apego, muito apego a determinada coisa, então é difícil, ele, quando ele tá com essa coisa ele mudar pra outra atividade. Mas o meu trabalho é assim, é... nós temos os outros professores é...que tem...[aponta o gravador e diz que está ficando aflita. Eu tento tranqüilizá-la e seguimos]. O meu trabalho é assim: eu sou a professora, a professora do TGD. Mas eu levo os alunos pra participar da roda de leitura com a outra turma, no coletivo, é, eu levo pra educação física, levo pra natação, é... levo pra rotina, a gente faz a rotina pra almoço, no refeitório com outras turmas. E... a higiene pessoal, ir ao banheiro, aí é só comigo, na minha sala.

Entrevistadora: Quantos alunos você tem?

Professora Marta: Eu tenho três alunos, eu tenho um aluno que está afastado pelo psiquiatra, o R. Tenho o M., né, e tenho a T. Todos, menos o R., que tem problema psiquiátrico, os dois, a T. e o M. são TGD autistas.

Entrevistadora: E qual é a resposta do M. ao que você propõe?

Professora Marta: Olha, o M., ele...ele teve um problema no início do ano, ele, ele começou o ano normalmente, ele freqüentou dois meses, aí, ele se ausentou, porque a avó teve problema de depressão e não tava podendo trazer, trazer pro transporte, e aí ele ficou em casa muito tempo, ele ficou assim, é... mais ou menos do mês de maio até agora, outubro. E ele, ele veio, ficou... mais ou menos uns dois... mais ou menos umas duas semanas e faltou ontem e faltou hoje.

Entrevistadora: E aí, como é a resposta dele?

Professora Marta: Ele tava... ele tava com uma rotina legal, né. Aí se ausentou, agora ele tá entrando na rotina novamente.

Entrevistadora: E ele responde ao que você propõe?

Professora Marta: Não, não.... ele é muito apegado em movimentos repetitivos, então você tem que insistir muito pra ele fazer o que você propõe.

Entrevistadora: E quando você insiste...

Professora Marta: Eu sinto, assim, que tem uma... é... carência afetiva muito grande, às vezes ele coloca até a cabeça no meu ombro pra...pra...receber um carinho. Ele gosta muito de brincar...porque...a vida dele é muito difícil, ele não tem com quem brincar, ele convive com pessoas velhas, idosas. Então ele gosta, assim, de brincar, jogar bola comigo, essas coisas. Tudo que é bola, tanto pequenas quanto grandes, ele adora.

Entrevistadora: E você encontra dificuldades no seu trabalho com ele?

Professora Marta: Eu gosto muito do meu trabalho... com ele. Agora, dificuldade, é claro que a gente encontra, porque é... é... você pensa numa atividade, você chega na sala, você propõe aquela atividade e aí você percebe que não tá tendo retorno. Dá impressão que não, que não tem interesse...da parte dele.

Entrevistadora: E como você acha que poderia minimizar ou superar essa dificuldade?

Professora Marta: É...eu tento pesquisar, assim, modelos de atividade, o que fazer, né. É... então... nós tínhamos uma professora que trabalhava aqui na estimulação, e ela fazia curso pra autistas. Ela me deu uma lista imensa... o que poderia tá trabalhando pra um autista. Eu fiz aquela relação e tenho feito todas aquelas atividades.

Entrevistadora: E quais eram?

Professora Marta: Então...massinha pra modelar, pintura, jogo... é... bola, lançamento de bola, essas coisas.

Entrevistadora: E você acha que isso ajudou?

Professora Marta: Ah, sim, foi o que eu trabalho, o que eu tenho feito, né, com eles, além de... de levar pra interagir com os grupos, com os outros grupos. Mas, eu digo assim, é... não... eu procuro não deixar ocioso, eu tô sempre propondo, vou propondo atividades. Aquela não deu certo? Tudo bem, não tem problema, vamos pegar outra. Eu esqueci de falar pra você: caminhadas nos corredores, a gente caminha bastante nos corredores.

Entrevistadora: E ele gosta?

Professora Marta: Gosta, ele gosta de andar bastante.

Entrevistadora: Então, você acha que algum outro recurso poderia te ajudar?

Professora Marta: Olha, se fala muito, é... na rotina, né, do autista, que tem que estabelecer rotina. E... então... eu procuro fazer aquela rotina, porque aí eu percebo que eles ficam mais calmos... com a rotina. Agora... eu vivo sempre pesquisando.

Entrevistadora: E o que você encontra nessas pesquisas? No que elas têm te ajudado?

Professora Marta: Eu encontro muitas, muita coisa assim... lista de tarefas prá autista no site da AMA. Mas, não vejo, assim, muitas novidades. Não vejo muitas novidades... daquilo que eu não sei. Eu sei... as que eu tenho, né, apesar de... de estar sempre pesquisando, eu não vejo novidades, eu gostaria de ver.

Entrevistadora: Porque o que você encontra são atividades que você já faz, é isso?

Professora Marta: Isso.

E N T R E V I S T A 6

Professora Elvira
Escola especial municipal da Grande São Paulo
Aluno: D., 9 anos, epilepsia e autismo

Entrevistadora: Como você pode descrever o D.?

Professora Elvira: Então, o D., eu descrevo ele como um bebezão. Porque assim, ele tem 9 anos, ele não tem a percepção nem de si mesmo, ele não tem noção de perigo, ele não olha no olho da gente... eu consegui, uma vez que ele me olhasse, mas eu não sei se ele estava me olhando mesmo. Ele não reflete o olhar dele sobre você...

Entrevistadora: E o que mais você pode dizer dele?

Professora Elvira: Então, a mãe não tem muita, assim, não correu muito atrás, fala que é deficiência múltipla, mas não tem o diagnóstico fechado. Ela me diz que faz exames e, assim, ele nasceu com a parte do cérebro escuro, ela fala só isso, mas assim, não traz exames, a gente não sabe detalhadamente qual o ... diagnóstico.

Entrevistadora: E o que você percebe dele?

Professora Elvira: Então, ele tem muita dificuldade, resistência em todas as atividades que propõe, então o D. é assim. Ele tem a mania de ficar girando tudo, se você dá um barbante prá ele, ele gira, gira, gira, ali ele fica no mundinho dele e você não consegue tirar. Pra ele te dar um pouco de atenção, tem que tirar. Toalhinha de boca ele gira, tudo ele gira.

Entrevistadora: Ele fala?

Professora Elvira: Não, não fala.

Entrevistadora: Anda?

Professora Elvira: Anda com dificuldade, a marcha dele tem que ser supervisionada a todo momento. Se ele tá deitado no colchonete, de repente ele levanta, e taca a cabeça na parede. Ele é cheio de hematomas. E a saúde dele também é muito frágil... fica muito tempo afastado, agora ele tá afastado há dois meses, que ele teve um fungo animal no couro cabeludo, então tá cheio de ferida. A mãe teve que raspar...

Entrevistadora: E como ele pegou?

Professora Elvira: A mãe não sabe. Ela fala que ela não tem nem gato nem cachorro em casa.

Entrevistadora: E a saúde é debilitada? O que mais ele apresenta?

Professora Elvira: Bronquite, pneumonia, porque ele coloca tudo na boca.

Entrevistadora: E aí ele fica longos períodos sem vir...

Professora Elvira: Fica. E aí, quando ele vem, ele dorme, ele não consegue ficar o período todo. Pra se alimentar a gente tem que dar alimentação, mas nesses últimos tempos ele também não estava comendo comida, só na hora do lanche, a comida ele não aceitava. Ele coloca uma colher, a comida fica parada na boca, ele não consegue colocar pra fora. Fica lá até a baba mesmo sair.

Entrevistadora: E por que será que ele não tava conseguindo?

Professora Elvira: A mãe falou que tem dia que ele é assim mesmo, aí ela tem que fazer coisa diferente: arroz doce, bolo, aí ele começa a comer e ela vai introduzindo a comida aos poucos.

Entrevistadora: E como é o trabalho que você faz com ele?

Professora Elvira: Então, o trabalho que eu tento fazer com ele é essa percepção de si, do outro, de ter referência, tudo no concreto, a gente trabalha com projeto. O que eu percebi, o que ele gosta é de música. A gente fez um projeto, que é "Cante com a gente" e quando a gente começa, parece que ele presta atenção, fica ouvindo, né. Só nesses momentos. Mas todas as outras atividades, que é com apoio, de pegar na mão, tinta, brinquedo, ele não... não aceita.

Entrevistadora: E o que mais que você propõe?

Professora Elvira: Assim, piscina de bolinha, tudo isso... é mais na brincadeira, né, é o brincar. Mas ele não consegue também, ele brinca sozinho, com esses brinquedos de girar, barbante e toalha mesmo, a toalhinha dele. Mas, fazer uma brincadeira, ele não consegue.

Entrevistadora: E como ele reage quando tem um trabalho a ser feito?

Professora Elvira: Ele coloca resistência. Ao pegar na mãozinha dele, ele puxa, aí ele choraminga, ele não quer participar mesmo. Aí quer por na boca, tudo ele leva à boca.

Entrevistadora: E como você procede?

Professora Elvira: Então, aí eu vou explicando, conversando com ele, mas não vejo entendimento da parte dele, não consigo me comunicar, porque ele não tem nem o "sim" nem o "não". Por exemplo, a comida, quando ele não quer mais, ele pára, ele pára e fica com a comida na boca, é assim. E aí eu ofereço água, é mais o oferecimento, ele não...

Entrevistadora: Você encontra alguma dificuldade específica no trabalho com ele?

Professora Elvira: Então, eu encontro dificuldade pra chegar no D. mesmo, eu não consigo chegar até ele. Então, até pedi ajuda, né, mas, como ele falta bastante, a equipe não teve

como introduzir uma comunicação alternativa, um elo, eu não consegui. E em casa, a mãe falou que também não consegue.

Entrevistadora: E que recurso você acha que poderia te ajudar?

Professora Elvira: Então, eu mostrei fotos, figuras pra ele, tudo... mas ele quer levar tudo à boca, tudo à boca mesmo.

Entrevistadora: E como você acha que a equipe poderia te ajudar?

Professora Elvira: Então, estudo de caso mesmo, estudando o caso do D., vendo alguns outros, como... se alguém conseguiu chegar, né. E também é... o medicamento também, a mãe às vezes não dá o medicamento direito.

Entrevistadora: Você acha que quando ele não toma, ele...

Professora Elvira: Ele fica bem mais agitado. Porque até pra fazer atividade com ele, na cadeira, tem dia, que não dá, tem que ser na cadeira de rodas, prá prender...

Entrevistadora: Ele usa cadeira de rodas?

Professora Elvira: Usa pra locomoção. Ele anda sendo supervisionado, mas, assim, eu sempre tenho que estar perto dele, apoiando. Mas tem dia que ele está muito desorganizado, ele não consegue andar.

Entrevistadora: E você estava falando das atividades que ele faz na cadeira de rodas, ele consegue fazer?

Professora Elvira: Eu consigo com que ele faça e não que seja prazeroso pra ele. Foi umas três vezes que ele fez, assim, por vontade. Mas sempre não, ele não gosta muito de toque também.

Entrevistadora: O grupo que você trabalha tem quantos alunos?

Professora Elvira: Dois. Tem ele e o R...[silêncio].

E N T R E V I S T A 7

Professora Estela
Escola municipal da Grande São Paulo
Aluno: E., 13 anos, Deficiência visual e autismo

Entrevistadora: Fale-me a respeito do E.
Professora Estela: Bom, o E. é um TGD, ele tem um déficit visual no olho esquerdo, mas ele enxerga... nesse olho ele tem um déficit, mas que o outro compensa muito bem, porque ele enxerga muito bem, não atrapalha em nada, eu percebo, dele, né. Ele tem treze anos, ele tá na escola desde 2005, né. É um menino, assim, é um TGD que eu considero grave, né, eu acho que assim, ele melhorou muito esse ano, é... do início do ano pra cá, pelos registros que a gente tem, pelo comportamento dele mesmo, é muito nítido os avanços que ele teve... é... por conta de ele ser, é... ele é um aluno agressivo, e isso foi melhorando ao longo do ano, né.
Entrevistadora: Você está com ele desde o começo do ano?
Professora Estela: É, entrei esse ano. Estava no R. [outra escola especial], e tava na classe integrada também numa escola regular. E na remoção, eu fui pra sala de recursos numa escola regular e à tarde agora pro M. [escola]. Quando eu entrei, eu não tinha noção do quadro do E., me disseram que era um TGD. Como eu já havia trabalhado com TGD, né, tanto lá na classe integrada tinha dois TGDs, é...mas eram TGDs assim, que não não eram tão agressivos, então eu não tinha noção do quadro e também não me passaram, né. Então, na primeira semana eu sofri muito, assim, por não saber, na verdade, você, é...dependendo do quadro do aluno você planeja algumas atividades, né, se é um é menino...você vai chegando aos poucos. E, na verdade, como eu não sabia isso, eu fui...cheguei chegando e apanhei muito. Parei no hospital na primeira semana de aula, ele arrebentou a minha coluna, fiquei toda travada, não levantava nem da cama, fiquei travada. Chorei muito no começo, mas assim, não por... não pelo aluno, né, mas por não terem me avisado. Questionei a escola, fiz todo... né. Por conta de eu, de eu... poderia ter planejado algumas coisas, né, algumas situações pra chegar no E., ter um pouco de cautela, né. E aí eu só fui percebendo mesmo na lida com ele, que aí eu fui mudando totalmente a forma de tá acolhendo o E. No começo... então, porque aí, na primeira semana você prepara algumas coisas, algumas atividades prazerosas e tudo o mais. E o E. era um menino que... ele jogava tudo. Ele tanto jogava como ele vinha pra cima de você pra

agredir, cada vez que você chamava o nome dele: “Oi E.!”, ele vinha pra cima de você pra bater. Então, a todo momento que você tentava se aproximar ou intervir em alguma situação, ele agredia. E é um menino grande, né.

Entrevistadora: Ele está num grupo?

Professora Estela: Então, no início do ano, era ele... não, continua ainda... ele e o T., eu não conhecia nenhum dos dois. O T. é um autista, bem passivo, bem tranquilão, sabe. Mas muito esperto, e que aquilo começou a me incomodar muito. Porque, na primeira semana, eu deixava o T., eu nem... eu não conseguia nem intervir nas atividades do T., ele ficava largado, literalmente, e isso começou a me incomodar muito lá, aí, fizemos, né, de tanto eu chorar, eu falar e tudo o mais, fizemos estudo de caso. Eu pedi, inicialmente, que tirassem o T., mas não acataram. Por conta dessa minha angústia, não pelo E., mas pelo T., porque ele ficava largado e eu não conseguia lidar.

Entrevistadora: E como se desenrolou a situação?

Professora Estela: Ah, pela lida mesmo, eu fui buscando as estratégias, foi na tentativa mesmo de ensaio e erro, porque eu nunca tinha pegado um caso assim tão grave, né....E foi nessa tentativa mesmo de ensaio e erro, eu comecei a deixar... o T. já sentava na cadeira, já realizava algumas atividades. Embora tenha que ficar do lado dele o tempo todo direcionando e insistindo, porque ele é muito...é...acomodado, né, um menino bem acomodado, a família faz tudo, é... você percebe que é tudo na mão, então ele não...pra ele...ele adora música, pondo a música ele não quer fazer nada. Então, o que que eu falei: eu vou colocar ele... primeiro eu separei o espaço, no sentido de colocar o T.... é...com uma atividade, pelo menos...nem que eu não tivesse, não intervisse com ele, não desse muita atenção, mas que ele fizesse alguma coisa, né. Que o que ele tinha visto na primeira semana e comecinho da segunda semana, até a gente decidir e tudo mais, era eu contendo o E., eu apanhando, era isso. E eu não lidava com o menino, né. E aí eu fiz isso e com o E. eu fui pro chão, porque era o lugar onde ele ficava, ele não sentava. Até no início eu estranhei, porque, quando eu cheguei falaram pra mim: “Ah, você vai colocar essa mesa na sala?”. Eu falei: “Ué, mas uma sala que não tem mesa e cadeira? Nenhuma? Eu sei que eu tenho dois alunos, eu preciso de uma mesa e cadeiras, né”. Aí falaram que não, que eu não ia precisar de mesa porque o E. não sentava. Falei: “Não, mas se ele não senta, ele vai ter que sentar. Como não senta?”. Eu fiquei um pouco, né, chocada. E coloquei a mesa, né. O pessoal até tirou sarro, sabe, tipo “Meu Deus!”. Aí, na primeira semana eu vi, mas eu falei assim: “Não pode ser, tem que ter a mesa

no local, né". E aí eu fui pro chão com ele, com ele eu fui pro chão e o T. ficou, né, na mesa. Mesmo porque o T. não gosta, não gostava muito de ir pro chão mesmo, ele é meio acomodado depois pra levantar, sabe essas coisas? Então ele ficava na mesa. E aí eu comecei a me dividir nesse sentido, é, tinha os momentos, é... que o E. , a gente via que ele ficava ainda mais nervoso e foi daí eu falei: "não, eu vou, então, dividir o tempo. Primeiro momento eu fico com o E., e o T. lá e, quando...depois do recreio, na verdade tem a questão da tolerância também, ele não tinha tolerância pra ficar 5 horas na escola, né, no início pelo menos...do ano...que teve as férias, teve a mudança de professora, que ele ficou com uma mesma professora três anos. E aí eu pensei: "vou deixar até a hora do recreio", que depois do recreio ele vinha, ele acabava comigo, ele batia em mim, né. Aí eu falei: "não, eu vou deixar, então depois do recreio eu vou deixar ele no momento dele. E ele tinha manias de... de bater as coisas... garrafas, tudo que ele via de garrafa ele pegava e eu não conseguia tirar, ele batia. Então eu falei: "bom, eu vou deixar ele no momento dele, pelo menos é um momento que eu fico com o T.". Foi aí que eu fui conseguindo dividir o tempo. Aí ele, com essa questão do vínculo, muito importante, ele foi criando esse vínculo comigo, né, e aí ele foi aprendendo mais, as minhas intervenções. Foi deixando eu chegar um pouco mais perto dele, se aproximando, o toque, né. Então eu fui... eu fui, é... em vez de colocar ele na cadeira ou fazer alguma coisa...Não tinha mat...muitos materiais, porque tudo ele jogava, é... pra fora... ele abria a porta e jogava, então eu tive que começar a trancar a porta. E ele é tão esperto que tinha uma grade, aquela sala foi feita prá ele porque tem uma grade, tem a janela e puseram uma tela, porque ele jogava as coisas pela janela, mas ele descobriu que tinha um jeito dele fechar a janela, abrir a outra e jogar as coisas. E aí, então, nem fechando a porta não dava mais. Então foi o que eu pensei: "eu vou, é... recursos humanos... eu mesma, né, vou me aproximar e vou trabalhar, me aproximar dele primeiro, né, a questão da afetividade. E aí foi dando certo. É... ele teve muitos progressos esse ano, hoje ele senta na cadeira, ele realiza as atividades, ele dá função a alguns objetos, ele não fica batendo objetos, é... não joga pela janela. Raramente ele joga, mas aí, é, eu já vejo que não é por jogar, por não dar função ao objeto. Não, ele joga por... é... traquinagem mesmo, sabe. Ele olha pra mim e dá risada, daí eu faço ele buscar, a gente vai buscar, né. Mas é raro, assim, né, geralmente quando eu tô com o T. e o T. faz o gesto de... ele faz muito xixi na calça e agora ele... é... a gente leva...tem o horário prá levá-lo. Então, nem sempre tem um apoio, então às vezes eu deixo o E. um pouquinho, vou até o banheiro, deixo o T., daí eu volto pra sala e fico na porta olhando, aquela coisa. Nessa minha ida, ele faz essas traquinagens, quando eu chego ele já rindo, entendeu.

Entrevistadora: E como você pode definir o trabalho que você faz com ele?

Professora Estela: Eu acho que é....a questão da comunicação. A comunicação com tudo, com o mundo. O espaço que ele tá... é... quando a gente tá no corredor, no percurso do refeitório, dos lugares, significar tudo que ele tá fazendo pras pessoas, porque as pessoas tinham muito medo dele, e ainda têm, né, algumas, por às vezes não saber o que ele quer. Hoje, por exemplo, ele... se ele cisma que ele quer... não é o beijo, tá, às vezes é um beijo, às vezes é colocar a boca em determinados lugares, às vezes nas pessoas. Que ele chega perto das pessoas, as pessoas já colocam o braço, pensando que ele vai bater, então eu fico o tempo todo significando, isso acho que ajuda: "ah, você vai dar um beijo em fulano?". Na hora que eu vejo que ele já tá se direcionando, "você vai dar um beijo?", né, "vai falar oi", então o tempo todo eu significo pra ele e as pessoas pra ele também, do que vai acontecer. "Você está indo pro lanche, nós vamos tomar isso, aquilo, que será que tem?"

Entrevistadora: E que atividades você realiza com ele?

Professora Estela: Então, são atividades, assim, que ele... que eu percebo que, assim, que chama a atenção dele, né, como eu consegui colocar ele na mesa. Eu consegui colocar, a partir de objeto que ele gostava, que era a bola, embora ele jogasse as bolas, de primeira ele jogava tudo que ele via, e a bola também, mas era uma coisa que ele sorria, quando via a bola, ele sorria, e jogava um pouquinho, as outras coisas não. Então, eu comecei a trabalhar com bola. É... algumas brincadeiras, é... acertar a bola em determinado..é... cesto, essas coisas, balde, que a gente tem na sala mesmo. É, na verdade, a maioria dentro da sala de aula ou dentro de pequenos espaços: brinquedoteca, sala sensorial, que são pequenas, sala de DVD. Porque na quadra, é difícil, né, ele não... por conta do espaço ser muito grande, a gente não consegue segurar e ele cisma com um espaço na quadra, um cantinho que tem lá, escuro. E ele só fica lá e a gente não consegue tirar... então a gente... prefiro sempre ficar em espaços menores e aí, então.... atividades com a bola e agora atividades com... eu fiz um projeto esse ano... é.... brinquedos de encaixe. Porque os brinquedos de encaixe que tinha, não chamavam a atenção dele, porque eram de encaixar, não fazia barulho e ele é auditivo. É... auditivo e visual, então eu percebi que tinha que ter alguma coisa que chamasse atenção visualmente, mas que fizesse barulho também. Então eu comecei a bolar, com sucata mesmo os brinquedos de encaixe, com caneta, canetinha velha e colorida, que chamasse a atenção e ele amou isso. Foi o jeito que eu consegui colocar ele na mesa. Então, agora, toda vez, agora todas, não só pra essa atividade, mas todas as outras atividades que a gente faz... de pintura,

é... de alimentação, culinária, é tudo na mesa. Então eu falo: “olha, é uma atividade, agora é hora de atividade!”; ele vem pra mesa. E ele tem um canto também na sala de aula que ele fica, que é o cantinho... mas na cadeira agora, antes ficava no chão. Então, eu falei: “você quer ficar lá, você vai ficar, mas você vai ficar na cadeira”. E ele pega... ele mesmo pega a cadeira dele, leva pro canto, e fica. Aí quando eu falo: “ó, atividade!”, aí ele pega a cadeira dele. Às vezes, quando... ele é tão esperto que quando tem a cadeira dele, ele olha, se tem, ele vai e senta. Se não tem, ele pega a cadeira dele do lugar e põe lá, pra fazer atividade.

Entrevistadora: Como você avalia a resposta dele, então?

Professora Estela: Pelo que a gente comenta na escola, é assim: pelo que eu vi na primeira semana, mas eu falei: “às vezes também pode ser pelas férias, troca de professora e tudo mais” e na verdade, pelo que eu ouvi do pessoal que já conhece o E. há muito tempo, foi... tipo, se eu não conseguir mais nada com ele até o final do ano, eu já tava no lucro, porque ele melhorou muito. Eu filmei bastante, é... então... nas filmagens, eu tô olhando, eu até me emocionei [fica com olhos lacrimejados] quando teve um conselho de classe, que assim... eu não tinha notado. Peguei as filmagens do início do ano e peguei acho que do segundo bimestre, do terceiro bimestre, eu me emocionei, porque eu não imaginei. Porque assim, a gente tá na lida todo dia, a gente percebe que ele evoluiu, mas quando você vê ali a imagem, né, é impactante, né. Então eu acho que ele evoluiu bastante. Ainda tem questões, ainda é agressivo, às vezes, mas não é como era antes, do nada, imprevisível, que você fala com ele...

Entrevistadora: E você encontra alguma dificuldade no trabalho com ele?

Professora Estela: Então, a questão do ritual....é muito forte, né, eles são ritualistas, alguns, né. Então, quando ele veio pra mim, ele tinha um ritual que era muito forte, que era desde quando ele entrou lá, que é... ele roda igual um pião no chão, uma habilidade assim tremenda. E aquilo...eu falava assim: “puxa vida, né, todos os lugares...”. Porque era só no chão, ele não ia pra cadeira, não ia pra lugar nenhum, e aí eu fui intervindo pra que, intervindo nessa estereotipia dele. Falava: “não, agora não é momento de você ficar no chão”, eu garantia esse momento sempre depois, né, no final do período, “mas agora não, agora você vai fazer tal atividade, agora nós vamos pro banheiro, agora nós vamos pro recreio”. Porque senão, em todo lugar: ia pro refeitório, ia pro chão, rodava. Ele fugia dos espaços da escola pra escola que tem do lado, que é um complexo, ele fazia a mesma coisa. Ia pra quadra, fazia a mesma coisa, ia pro banheiro... em todo lugar. E aí eu comecei a intervir. Só que aí eu tava preparada, aquela coisa, você acaba intervindo, mas você sabe com quem você tá lidando, você sabe que ele é agressivo, que você vai ter que.... eu usei da força, tive que conter algumas vezes, falava “não, você não vai”, tive que levantar ele, né, e colocar na atividade e

ele...hoje ele não roda mais, assim, a todo momento. Tem esse momento dele, que também, olha, posso dizer que tem dia que passa e ele não roda. Ele busca outras coisas pra fazer. Então... mas ele substituiu esse ritual... por outro. Agora, cada dez passos... nem isso, acho que menos, ele põe a boca, como eu te falei, de beijar. Que no começo, a gente percebia que realmente era o beijar, e às vezes a gente percebe... que ele tá no canto, tá lá no canto dele e eu tô com o T. em atividade. Ou, a gente tá em grupo, que a gente faz parceria com as outras salas também, nos projetos, né... e a gente tá lá, ele levanta, ele beija cada um e volta pro lugar dele, né. Ou então, se eu peço: "ah, vem me dá um beijo", ele levanta do lugar e vem me dar um beijo, então eu sei que realmente é o beijo. Agora, quando ele vai fazer um percurso, vamos pro recreio: até chegar lá, no espaço do refeitório, ele põe a boca onde ele cisma. A cada cinco passos, oito passos, ele põe a boca num lugar, que é o chão, é o corrimão, é maçaneta da porta, pessoas que ele cisma, todas, não é um e específico sempre, é na hora que ele tá passando, ele cismou com uma, ele põe a boca. Então, isso tá se agravando, porque assim, ele tá agora pegando... outro dia ele cismou com o pé de uma pessoa no refeitório, ele queria que queria... e aí, ele se torna agressivo, porque você fala: "não, você vai por a boca no pé, que coisa feia E., é sujo". Ai, quando você intervém nessa questão do ritual, ele se torna agressivo. E aí, ele quer colocar a todo custo, e aí a gente tem que utilizar da força e ele te agarra, aquela coisa toda. Isso... a minha dúvida é: essa questão do ritual, então, eu tenho que fazer da mesma forma que eu fiz com aquele outro, pra isso deixar de ser a todo momento, ou tem alguma outra forma?

Entrevistadora: E o que você pensa que poderia te ajudar?

Professora Estela: Então, porque a questão do rodar, é diferente desta, a questão do rodar era... ele sentava num espaço e rodava. Então eu falava: "não é hora de rodar". Por mais que ele vinha me bater e, né, tive que chegar a conter, usar da força, mas ele tava ali, parado. Essa é durante o trajeto, então ele tá andando e a gente não tem tanta força pra tá falando: "não, não vai por a boca em tal lugar...no ralo, na bacia do banheiro". Então são lugares assim... ele tá com uma infecção intestinal...

Entrevistadora: Mas você acha que existira alguma coisa que poderia te ajudar nesse sentido?

Professora Estela: Essa é a questão, eu não consegui pensar isso ainda. No ponto até de falar assim: "não, eu vou...", né, logo que ele começou, isso era espaçado. Eu falei assim: "não, isso é normal também". Ritual, eles sempre vão ter algum ritual, mas, né, não era tão forte assim. Então eu fico imaginando ele na rua, né, em casa, o tempo todo fazendo isso quando tá

andando. Se ele cisma com as pessoas na rua, né, então é uma coisa assim que eu já fico pensando...que vai...piorar, né. E ai eu fico pensando assim: “ah, eu vou intervir”. Mas foi justo uma época também que eu tinha caído, entrei de licença, tive burcite por conta do esforço diário, tendinite, todas as ites...E aí eu não tenho tanta força no braço e também não posso fazer tanto esforço, porque senão eu tenho que me afastar e também não tem quem substitua, né. Então eu acabo evitando, né. Eu acredito... não sei, essa é a minha questão de perguntar mesmo, porque é... eu pensei... eu acho que da mesma forma, usando a formula do “não, vamos fazer tal coisa”, mas aí precisava de alguém junto pra auxiliar, falar “não, você não vai mais” e segurar e ir trabalhando determinado lugar que ele quer. Porque às vezes ele tá andando no corredor, ele cisma com o banheiro e entra dentro do banheiro, tem que cumprir.

R E F E R Ê N C I A S B I B L I O G R Á F I C A S

ALCOCER, M.C. Es el inconsciente un desecho del cerebro? Comentarios a Geneviève Baurand, jornadas sobre los orígenes del Psicoanálisis en Madrid, 28 y 29 de mayo de 2010. Disponível em: http://divanelterrible.com/313/%c2%bfes-el-inconsciente-un-desecho-del-cerebro. Acesso em: 13 Dez. 2010

ARENDT, H. A crise na educação. In: Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico. Fascículos Fhemig, n.7. Belo Horizonte, Fhemig, 1992, p. 20-38. Tradução: Oscar Cirino, Revisão: Eilsa Alvarenga.

BERNARDINO, L.M.F. O diagnóstico e o tratamento das psicoses não decididas: um estudo psicanalítico. Dissertação de doutorado, IPUSP, 2000.

_____ A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: _____(ORG). O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição. São Paulo: Escuta, 2006.

_____ Mais além do autismo: a psicose infantil e seu não lugar na atual nosografia psiquiátrica. Psicol. Argum., Curitiba, v. 28, n. 61, p. 111-119, abr./jun. 2010.

_____ A questão da psicose na infância, seu diagnóstico e tratamento, diante do “desaparecimento” da atual nosografia. (No prelo).

BUENO, J. G. S. Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMARGO, A.C.C.S. Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CALLIGARIS, C. Introdução a uma clínica diferencial das psicoses. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CIRILO, M.A. Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2008.

CIRINO. O. O descaminho daquele que conhece. Fascículos FHEMIG, Belo Horizonte, n. 7, p. 39-83, mar. 1992.

CIRINO, O. Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FLÓREZ, A. Las neurociências em el 150 aniversario de Freud. La apuesta psicoanalítica por el sujeto hoy…como ayer. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. CLXXXIII 723 enero-febrero [2007], 27-44. Disponível em: http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/79 . Acesso em: 13 Dez. 2010

FREUD, S. (1914) Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar". In: Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago: vol XIX, 1996.

_____. (1925). Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn. In: Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago: vol XIX, 1996.

_____. (1933). Conferência XXXIV. In: Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago: vol XIX, 1996.

GUARIDO, R. L. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 33, n. 1, Apr. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Jul. 2010.

GUARIDO, R.L. "O que não tem remédio, remediado está". Medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. Pedagogia e Infância em tempos neoliberais. In: Da Silva, C. et alii. Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

HENNING, F.S. Entre o tratar e o educar: estudo psicanalítico sobre a prática em uma instituição de educação especial. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2009.

IMBERT, F. A questão da ética no campo educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

JARDIM, G.C. Estudo sobre a imagem do corpo na constituição do sujeito: uma contribuição para a intervenção psicanalítica com crianças autistas e psicóticas. Dissertação de mestrado, IPUSP, 1998.

JATOBÁ, C.M.R. Às sombras das escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

JERUSALINSKY, A. Psicanálise do autismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. Psicose e autismo na Infância: uma questão de linguagem. Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Psicose. Ano IV, nº 9, 1993.

_____. (1999 a) Psicanálise e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. (1999 b) Apresentação. In: CALLIGARIS, C. Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. (1999 c) Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, C. Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. (1999 d) O outro do pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. In: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre./ Associação Psicanalítica de Porto Alegre. - n° 16, 1999, p. 7-13.

_____; LAZNIK, M.C. Uma discussão com a neurociência. In: TEPERMAN, D ; KUPFER, M.C.M. (orgs) O que os bebês provocam nos psicanalistas. São Paulo: Escuta, 2008.

JERUSALINSKY, J. Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador, BA: Ágalma, 2002.

KASSAR, M. C.M. Deficiência múltipla e educação no Brasil. Discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KUPFER, M.C.M. (1999 a) Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas. Vol IV (7): 96-107. 2º semestre de 1999

_____. (1999 b) Freud e a educação, dez anos depois. In: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre./ Associação Psicanalítica de Porto Alegre. - n° 16, 1999, p. 14-26

_____. Educação para o futuro: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, J. (1955-56) O seminário. Livro 3: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. (1964) O seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. (1969-70) O seminário. Livro 17: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LAJONQUIÈRE, L. (1999 a) Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica. Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. (1999 b) Freud, a Educação e as ilusões (psico) pedagógicas. In: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre./ Associação Psicanalítica de Porto Alegre. - n° 16, 1999, p. 27-38.

_____. Apresentação. In: Clínica e Educação com as crianças do outro espelho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LARROYO, F. História geral da pedagogia (volumes 1 e 2). São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LAZNIK, M.C. A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador, BA: Ágalma, 2004.

_____; JERUSALINSKY, A. Uma discussão com a neurociência. In: TEPERMAN, D.; KUPFER, M.C.M. (orgs) O que os bebês provocam nos psicanalistas. São Paulo: Escuta, 2008.

_____ et alli. Psicanálise e Neurociências. Entrevista disponível em:. http://www2.uol.com.br/percurso/main/psc43/43Debate.html. Acesso em: 05 Jul. 2010

LEBRUN, J-P. Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LEVIN, E. A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. A função do filho: espelhos e labirintos na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Clínica e Educação com as crianças do outro espelho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, R. C.. A cerebralização do autismo**:** notas preliminares. In: COUTO, M. C. V.; MARINEZ, R. G. (Org.). Saúde Mental e Saúde Pública: Questões para a agenda da Reforma Psiquiátrica. 1 ed. Rio de Janeiro: FUJB-NUPPSAM/IPUB/UFRJ, 2007, v. 1, p. 55-72.

LOBO, L. F. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: RODRIGUES, H.B.C.; LEITAO, M.B.S.; BARROS, R.D.B. Grupos e Instituições em análise. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

_____. Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUZURIAGA, L. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MANNONI, M. Educação Impossível. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

_____et alii. Um lugar para viver. Lisboa: Moraes editores, 1976.

_____. Um saber que não se sabe: a experiência analítica. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. [1923-1998]. A criança, sua "doença" e os outros. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999.

MANTOAN, M.T.E. A Educação Especial no Brasil-da exclusão à inclusão escolar. LEPED-Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade/ UNICAMP. Disponível em: http://www.bancodeescola.com/educa.htm. Acesso em: 15 Abr. 2009

_____.O direito de ser, sendo diferente, na escola. Disponível em: http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem3/maria_teresa_egler_mantoan.pdf. Acesso em: 15 Abr. 2009

_____.Uma escola mais que especial. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/6836885/Umaescolamaisqueespecial. Acesso em 15 Abr. 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. Evolução da Educação Especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

_____ Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão. Dificuldades acentuadas de aprendizagem, deficiência múltipla. Brasília, 2004. Disponível em: http: //portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educação%20infantil%204.pdf . Acesso em: 15 Abr. 2009.

MORAES, M.C.M. Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

PETRI, R.; KUPFER, M.C.M. Por que ensinar a quem não aprende? In: Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas.. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. V, n. 9, 2º sem. 2000, p. 109-117.

PETRI, R. Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2003.

POMMIER, G. Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse. Paris: Champs Flammarion, 2004

RAMACHANDRAN, V.S.; OBERMAN, L.M. Espelhos quebrados: uma teoria sobre o autismo. In: Revista Scientific American Brasil. Ano 5, nº 55, dezembro de 2006. Disponível em: d.yimg.com/kq/groups/19458906/.../ESPELHOS+QUEBRADOS.doc. Acesso em: 20 Jul. 2010

ROSS, P. R. Educação e Exclusão: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

ROUDINESCO, E. e PLON, M. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SABOIA, C. Autismo e novas perspectivas clínicas. In: Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas. 2007, Vol. XII, no 23, p. 78-89.

SOUZA, M. F. G.; PEREIRA, M. R. O impacto do discurso da ciência na relação professor-aluno: repercussões em psicanálise. In: Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problemas. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Jun. 2008, vol.13, no.24, p.210-223.

STOLZMANN, M.M.; RICKES, S.M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. In: Psicanálise e Educação: uma transmissão possível. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre/ Associação Psicanalítica de Porto Alegre. - n° 16, 1999, p. 39-51.

VICENTIN, M.C.G. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: MACHADO, A.M.; FERNANDES, A.M.D.; ROCHA, M.L. (Org.) Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007

VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. ETD - Educação Temática Digital, Brasília, DF: 2004. Disponível em: http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=415. Acesso em: 30 Mai. 2009.

_____. A inclusão é não toda. In: Colli, F.A.G. (org.) Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. 2009. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=335:o-discurso-do-capitalista-a-psicanalise-e-a-educacao&catid=36:especial&Itemid=46. Acesso em: 30 Mai. 2009.

_____. A escola e os profissionais d'A criança.. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo**.** Anais eletronicos**.** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100012&lng=es&nrm=abn>. Acesso em: 01 Mai. 2009

WALLIS, C. Inside the Autistic Mind, 2006. Disponível em: http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1191843-3,00.html#ixzz0soF8Y9IB. Acesso em: 05 Jul.2010.

ZANFELICI, T.O. (2008) Resenha do livro: JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas:Autores Associados, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a17.pdf . Acesso em 12 Jul. 2010.

ZENONI, A. "Trataiment" de l' Autre. Préliminaire, Antenne 110, Bruxelas, n. 3, p. 101-113, 1991.

ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. Rev Bras Psiquiatr.2006;28(SuplI):S21-8.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a04v28s1.pdf . Acesso em: 22 Jul. 2010