

Semana Pedagógica

ANEXO
15



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

SEGMENTO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL- ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Equipe do Departamento de Educação Especial e Inclusão

Este material é uma sugestão para subsidiar o trabalho das equipes técnico-pedagógicas e professores das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, Área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, referente à Semana Pedagógica do primeiro semestre de 2013.

OBJETIVO GERAL

Contribuir para a capacitação dos profissionais da Educação das Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular os profissionais da Educação, que atuam nas escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, por meio de diversas atividades, à reflexão do processo de ensino e aprendizagem.
- Discutir e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho didático-pedagógico com os alunos das etapas ofertadas nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial.
- Subsidiar os profissionais no trabalho com os alunos mediante conhecimentos diversos e a reflexão sobre a sua importância na formação e no desenvolvimento dos educandos.
- Proporcionar aos profissionais um conjunto de atividades teórico-práticas, investigativas e reflexivas.

ORGANIZAÇÃO

1. Local: própria escola.
2. Carga horária: 16h (04 a 06 de fevereiro de 2013).
3. Estudos teóricos correlacionados com a prática pedagógica.
4. Planejamento pedagógico: 07 a 08 de fevereiro de 2013.

Público-alvo

- Gestores

- Pedagogos
- Professores
- Profissionais da Educação

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Sugestão para o trabalho:

- Plano Estadual de Educação.
- Avaliação do processo ensino-aprendizagem de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.
- Inclusão e escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.
- Diálogos sobre impasses na constituição psíquica de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Fundamentação Teórica

1. Como sugestão, propor a reflexão sobre o texto: *A avaliação da aprendizagem nas escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial - Área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento* (Seed/DEEIN), elencando:

a) qual a concepção atual sobre a avaliação do processo ensino e aprendizagem do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento;

b) quais as considerações fundamentais que devem ser elencadas no trabalho pedagógico;

c) as contribuições e as considerações finais.

2. Após a leitura do texto sugerido: *Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica*, discutir com o grupo as questões a seguir:

a) Quais os impasses da inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento e como superá-los?

b) Como podemos encontrar caminhos subjetivos e educacionais viáveis para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento?

3. Oficinas específicas para cada etapa e programas ofertados.

- a) Educação Infantil (Estimulação essencial e pré- escolar)
- b) Ensino Fundamental - Anos Iniciais (escolarização)
- c) Educação de Jovens e Adultos / Educação Profissional Formação Inicial.

Materiais de apoio sugerido

1. Texto 1: *A avaliação da aprendizagem nas escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial - Área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento*. (Seed/ DEEIN 2012).

2. Texto 2: *Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica*, de Carla Karnoppi Vasques.

REFERENCIAIS PARA ESTUDO

BONAI, J. M. SÁNCHEZ-CANO. **Manual de assessoramento psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, A. M. B. **Currículo Funcional no contexto da educação inclusiva**. Cintra/ Portugal, 2006.

PAN, M. **O direito à diferença**. Curitiba: Ibepex, 2008.

VALLE, L. E. L. R. et. al. (Orgs.). **Aprendizagem na atualidade: neuropsicologia e desenvolvimento na inclusão**. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2010.

TEXTO 1

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA ÁREA DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Ao assumir o compromisso com uma educação de qualidade, objetivando fazer a diferença na vida dos alunos, no que se referem aos aspectos pessoais, morais, intelectuais e sociais, é preciso, antes de tudo, pensar nos aspectos importantes do contexto educacional. Dessa maneira, podemos dizer que um dos aspectos mais importantes do contexto educacional a ser observado é a avaliação da aprendizagem.

A avaliação educativa é uma prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, carregada de valores. Por tratar da educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana. Deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação. (DIAS SOBRINHO, 2008).

Essas considerações, associadas às mudanças de paradigmas educacionais, onde está a avaliação processual, é

apontada como uma prática de regulação da aprendizagem, pois permite que o aluno, através de retroalimentações sistemáticas, adquira consciência sobre seu percurso de aprendizagem: nível de compreensão de conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados, objetivos a serem alcançados. (LORDÉLO; ROSA; SANTANA, 2010).

O processo de avaliação compreende um caráter formativo, que legitima etapas que, quando seguidas de procedimentos contínuos, permitem buscar resultados e soluções, completando-se com a possibilidade de indicar caminhos adequados e satisfatórios, de modo a atender as especificidades do público-alvo da educação especial. O ato avaliativo completar-se-á com a tomada de decisão no que se refere aos encaminhamentos mais adequados na aprendizagem dos alunos, isto é, a avaliação processual possibilita fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem; ajustar as intervenções pedagógicas às especificidades dos alunos e, ainda, modificar estratégias do processo, portanto, ocorre ao longo do processo ensino e aprendizagem e não no final de uma etapa ou ciclo.

No âmbito escolar, a avaliação tem como objetivo identificar o conjunto de ações educacionais. Este processo envolve a atuação do professor, sua integração com os alunos, o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodológicos disponíveis, as relações intra e interpessoais que se desencadeiam no contexto escolar, a política educacional vigente, além da família dos alunos e os próprios alunos. O essencial da avaliação é refletir sobre os sentidos e os valores do cumprimento do mandado social da educação que os atores, os segmentos institucionais, e o próprio sistema, desempenham.

O processo avaliativo é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional, para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las. Com o objetivo de identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas faces, a avaliação deverá levar em conta todas as variáveis que incidem na aprendizagem, as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente, as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as



relações que se estabelecem entre elas.

Quando relacionado ao aluno, em face às necessidades educacionais especiais, o processo avaliativo deve focalizar os aspectos do desenvolvimento e as potencialidades, tais como: biológico, intelectual, motor, emocional, comunicação e linguagem; as capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos; o estilo de aprendizagem: motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender e outros.

Quando é direcionada ao contexto educacional, a avaliação deve enfocar, no planejamento da ação pedagógica: metodologias, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular, entre outros. Quando se refere à escola é preciso considerar o projeto pedagógico, o funcionamento da equipe docente e técnica, o currículo escolar e o contexto escolar.

O contexto familiar precisa ser observado e enfocados aspectos com relação às atitudes e expectativas que dizem respeito ao filho, sua dinâmica, história de vida, preocupações e conflitos, condições socioeconômicas e apoio propiciado ao aluno na construção de sua aprendizagem.

Igualmente significativa é a ideia de avaliação como processo contínuo e permanente. Nem sempre, para avaliar, são indicados testes ou provas formalmente organizados, embora para algumas situações sejam necessários. No entanto, para avaliar não se pode prescindir de um conjunto de indicadores que garantam a objetividade de avaliação, evitando-se o subjetivismo que geralmente conduz a conclusões equivocadas.

Entretanto, todos os professores devem organizar instrumentos de observação com indicadores qualitativos e quantitativos, usando-os sistematicamente. Após a análise dos dados, preferencialmente da equipe pedagógica da escola, convém planejar o programa de atendimento e, se for o caso, encaminhar para a avaliação diagnóstica.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <http://scielo.br>> Acesso em: 15 jan. 2013.

LORDÊLO, J. A. C.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. de A. **Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil**: implicações no cotidiano docente. Salvador, n. 17, p. 13-33, jan/jun., 2010.

TEXTO 1

*UM ESTRANGEIRO ENTRE NÓS. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIÁLOGOS EM TORNO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS QUE VIVEM IMPASSES EM SUA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA.*Carla Karnoppi Vasques¹**Resumo**

O presente artigo aproxima Psicanálise e educação, clínica e escola. Mais especificamente, procura refletir sobre algumas condições para se construir a inclusão escolar de crianças com psicose e autismo infantil, e sobre como a Psicanálise pode colaborar com esse processo. A proposição é a de que, ao pensarmos as psicoses infantis e o autismo como impasses da constituição subjetiva, acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de ser, mas de estar na infância, o que pode abrir espaço para a construção de alternativas existenciais para esses sujeitos. Tal posicionamento implica um responsabilizar-se pela experiência educacional do aluno. Trata-se de uma escolha, de uma aposta, que demanda não uma técnica, mas uma posição ética diante do outro. Como argumentação, apresenta-se o atendimento psicanalítico de uma criança, focando principalmente as relações entre clínica e inclusão escolar. A partir do caso, abordar-se-ão aspectos relativos à História da Psicanálise e à estruturação do sujeito psíquico, articulando tais elementos ao atendimento educacional de crianças que vivem impasses em seu processo de constituição subjetiva. O objetivo é a construção de um novo olhar sobre esses sujeitos, e suas possibilidades educacionais e subjetivas. Como filtros de leitura, têm-se as proposições da educação inclusiva e a Psicanálise freudo-lacaniana. O estudo propõe-se a questionar interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos clínicos e educacionais.

Palavras-chave: Educação especial. Psicanálise. Autismo.**Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial...**

Setembro, 1997. Mathias foi-me encaminhado em função do atraso em seu desenvolvimento. Após um ano de atendimento fonoaudiológico, seus familiares decidiram buscar “recursos complementares”².

Mathias era magrinho, baixinho e tinha um aspecto infantil. Falava muito, quase sem parar, e com uma voz muito fina. Do que dizia, pouco se entendia, com exceção de “Cardoso, Cardoso, Cardoso”, referindo-se ao ventilador – principal alvo de sua atenção.

¹ Psicóloga, com formação em Psicanálise. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

² No presente artigo, garantiu-se o anonimato dos sujeitos e das instituições. Resguardando a fluência da narrativa, as falas encontram-se incorporadas ao texto, em itálico e entre aspas. A pesquisa psicanalítica é o referencial metodológico utilizado: “Uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é, indubitavelmente, o fato de que, em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem [...]”. (FREUD, [1912] 1974, p. 152).

Segundo a fonoaudióloga, a fala de Mathias era como um “[...] texto estrangeiro mal-escrito, sem pontuação e ininteligível”. Mathias não brincava ou desenhava, só cheirava os objetos e os levava até a boca. Parecia-me um bebê, apesar dos seus seis anos de idade.

Sigmund Freud (1856-1939), médico neurologista, iniciou sua vida profissional no século passado interessando-se pelas afasias, ou seja, desde os primórdios de sua vasta obra encontramos os elementos que vão diferenciá-lo de todos os outros autores de até então: o interesse pela linguagem, a atenção à palavra. Movido por esse interesse, Freud muda-se para Viena, a fim de estudar e trabalhar com Jean-Martin Charcot (1825-1893), médico que tratava de mulheres com sintomas corporais, como cegueiras e paralisias, sem causa orgânica. Defendendo a posição de que os sintomas histéricos eram suscetíveis à palavra, ambos trabalharam em um hospital vienense que atendia, em uma única ala, a mais de 4.000 mulheres. Freud encantou-se com as proposições de Charcot, porém, tempos depois, rompeu definitivamente com seu primeiro mestre ao abandonar a hipnose como forma de intervenção. Nesse rompimento, ele inventou a psicanálise. (ROUDINESCO, 1988).

Da equipe médica que atende Mathias, recebo um laudo informando sobre os atrasos no desenvolvimento, as repetitivas quedas sem nenhuma menção de defesa, as estereotipias motoras e, sobretudo, as patologias de linguagem. Exames haviam sido feitos e refeitos. Não se encontrava explicação ou justificativa para o comportamento do menino. Diziam que se tratava de um autismo ou psicose infantil, ou seja, um distúrbio do neurodesenvolvimento, inato, incurável e ainda sem marcador biológico definido. Como indicação, continuidade da fonoaudiologia e posteriormente escola especial, pois deveria aprender a ser funcional e autônomo.

Qual seria a invenção freudiana? A Psicanálise estabelece uma relação entre o modo como se vive o corpo e como se fala dele. O corpo não se faz independente das relações simbólicas, da relação com outro. As sensações, os afetos, a cultura, etc. inscrevem nosso corpo e o escrevem a tal ponto que podemos compreendê-lo como um texto que pode ser lido/ouvido, no qual, mudando-se o texto, altera-se o corpo, a postura ou a forma de estar no mundo.

Aos olhos dos pais, Mathias era um “estranho”, e nada lhe conferia um sentido de pertença àquela família: era pequeno e lento demais em comparação aos irmãos; não possuía nenhuma marca, aspecto, tom ou jeito que lembrasse “um dos nossos”, falava a mãe. Na família, não havia casos de “deficiência, fraqueza do corpo ou da cabeça”, dizia o pai, afirmando não entender o que acontecera com o menino. Enquanto isso, Mathias rodopiava pela sala, desfilando um repertório de palavras (ainda) estrangeiras, no que supus um diálogo conosco.

Ao retomar tais aspectos, penso nas contribuições da Psicanálise para as ciências que se ocupam do humano e em particular para a educação inclusiva. Toda a obra freudiana é voltada para aqueles considerados excluídos, marginalizados: as mulheres, os doentes mentais, aqueles que não tinham o reconhecimento de sua palavra. Nesse sentido, uma primeira contribuição seria a importância da fala, da escuta, do reconhecimento do outro. Freud (1974) aponta a importância de assumir uma posição de douda ignorância, ou seja, colocar-se no lugar de quem não sabe, acolhendo e legitimando as produções de pacientes (e alunos): mesmo que essas sejam “ruínas de palavras”, como as de Mathias.

Num primeiro tempo do trabalho procurei construir a possibilidade de encontro entre Mathias, seus pais e irmãos: tratava-se de construir uma filiação, um encadeamento simbólico e afetivo entre as crianças e os adultos daquela família. Como exemplo, os pais entravam juntamente com o filho nos atendimentos e eram convidados a brincar, a falar sobre e com ele. O menino, por sua vez, dava-nos o tom e a intensidade desses encontros: suas pausas, exclamações e reticências. Perto do Natal, a mãe de Mathias conta que, enquanto o banhava, descobrira que seu filho possuía o mesmo sinal que ela nas costas:

“Nunca havia visto, como pode? Deve ter nascido aos pouquinhos, sem a gente perceber [...] diferente dos irmãos e eu, que já nascemos com ele. Viu, ele é um Machado”.

Tais questões introduzem aspectos relativos à estruturação psíquica. Para a Psicanálise, o sujeito não é garantido pelo biológico, mas construído na relação com o outro. Já que o sujeito não nasce com o corpo, quando ele nasce? Nasce antes de ser gerado, nasce no discurso dos pais, nasce na antecipação que os pais fazem dele, nasce a partir da história de sua família, de sua comunidade, de seu país. Nessa falação, os pais (ou aqueles que exercem a função materna e paterna) imaginam como será o seu bebê e, assim, constroem um berço psíquico capaz de acolher e sustentar a existência e o lugar do filho naquela família. Quando a chegada do bebê está mais próxima, a antecipação potencializa-se, e os pais realizam operações de sentido. É nesse jogo de antecipação entre o que é e o que ainda não é, mas que, por ser suposto, poderá vir a ser, que se inicia o processo de constituição do sujeito. Com o nascimento, estabelece-se um segundo momento fundamental desse processo, de alienação do bebê no e pelo desejo materno. A partir dessa captura, a criança ocupará uma primeira posição subjetiva, que é ser no outro. Posteriormente, esse todo, produzido pela alienação mãe-bebê, será quebrado pela intervenção do pai (função paterna), o que permitirá ao filho estabelecer uma relação de descontinuidade com o mundo, com as palavras e ocupar um lugar de enunciação em relação à sua história, vida, desejo, etc. A antecipação, a alienação e o interdito paterno são operações lógicas consideradas pedras angulares do psiquismo humano, operadores fundamentais para pensar o longo e trabalhoso caminho em direção à constituição subjetiva do sujeito.

Em março de 1998, Mathias estava bastante diferente: suas estereotípias haviam diminuído, interessava-se pelo desenho, pela escrita e, particularmente, por jogar futebol com o pai e o irmão. Também buscava outras crianças, arriscando-se em espaços e situações diferentes. Diante desses significativos avanços, optamos por procurar uma escola infantil capaz de oferecer experiências ainda inéditas para o menino, experiências que não poderiam ser oferecidas pelo espaço clínico ou familiar.

Durante seis meses, buscamos escolas públicas e privadas. Nesse período, nossos esforços e, sobretudo, os de Mathias, pareciam levar-nos a lugar nenhum: repetidamente, escutávamos que ele não estava pronto e apto ou que não era funcional ou hábil o suficiente, e até que era “[...] medroso, estranho demais e o mais adequado seria permanecer em atendimento clínico até as coisas melhorarem, depois... quem sabe uma escola especial, quem sabe [...]”.

A pergunta sobre o atendimento educacional encontra-se relacionada na resposta que oferecemos às questões sobre quem são as crianças com psicose e autismo infantil e ao acolhimento que oferecemos às suas produções. (VASQUES; BAPTISTA, 2006). Abandonar caminhos mais rápidos, assumir que nosso conhecimento é limitado e colocar-nos no lugar de quem não sabe tudo do outro, porque nosso aluno não é óbvio, não é uma obra clara, é sempre um desafio. Seguindo as formulações freudianas, a intervenção constrói-se por esta via dupla entre o conhecimento e a ética, sendo mais fácil avançar na escala do conhecimento do que numa posição ética diante do outro. (RICKES, 2006).

Quando já não mais esperávamos, uma escola da rede pública acenou com a possibilidade de um espaço para Mathias. No princípio, um período de adaptação, meio turno. Depois, construiríamos juntos as possibilidades de trabalho entre aluno, escola, família e clínica.

Para nossa surpresa, a permanência na escola em tempo integral, logo no primeiro dia, só confirmava o quanto esse espaço era desejado por Mathias. Não importavam nossos planos e estratégias prévias, a professora os subverteu ao escutar o desejo de seu novo aluno: “Ele fica, seu lugar é aqui, nessa escola e com seus colegas”, afirmara Débora.

Mathias ganhou uniforme, pasta, lápis de cor e merendeira. O bico, que insistia em



usar nos momentos de tensão e incerteza, fora “esquecido” no caminho entre a clínica e a escola. Para Débora: [...] *sua presença no grupo transformou a todos. As crianças estão mais solidárias e gentis [...] eu também me sinto mais incentivada a criar, buscar novidades e incentivar a participação de todos, cada um a seu modo. Já acreditava na escola inclusiva, mas Mathias me ensinou que ela não é só para crianças com alguma deficiência visível, com alguma marca que logo identificamos. Ele tem algo que não o faz como as outras crianças e até as outras crianças notam isso, mas isso não significa algo necessariamente ruim, uma falta [...] por enquanto, isso não tem atrapalhado nada, pelo contrário [...] a escola e o grupo ficaram mais coloridos.*

A partir da releitura da obra freudiana, Jacques Lacan (1901-1981), médico psiquiatra francês, faz um diálogo com as transformações sociais, históricas, culturais e políticas do mundo contemporâneo.

Dessa atualização, depreende-se a segunda contribuição da Psicanálise: as relações do sujeito com a linguagem. A forma como somos nomeados e nomeamos nossa história a determina. Contudo, é um equívoco pensar que o passado constrói o presente; é a partir do que se vive hoje que podemos ressignificar o passado e construir um futuro. Nossas histórias não são fatos, são narrativas faladas e interpretadas a partir de determinados pontos de vista. Ao esvaziar a condição humana de uma substancialidade prévia, Lacan permite pensar o estar no mundo como uma posição enunciativa construída na relação com a cultura, com o simbólico, com o outro. (LACAN, 1998).

Março de 1999. Mathias começa a primeira série do Ensino Fundamental e nos mostra, garboso, seu lápis e caderno. Durante o ano, entretanto, um difícil ritual de passagem se estabelece: como ser aluno sem ser aluno da professora “Débi”? Novamente, a pertença colocava-se como questão. Ressurgiram as estereotípias, os medos (de passarinho, borboleta e aniversário) e as dificuldades de contato com o outro: Mathias vibrava numa polifonia, por vezes, inacessível para nós.

Diferentes estratégias institucionais, educacionais e pedagógicas foram colocadas em ação. Era preciso sustentar o percurso educacional do menino. Através de reuniões frequentes, buscamos integrar Márcia, a professora da primeira série, Débora, a equipe diretiva e demais professores do turno em que Mathias estudava. Dentre as perguntas que assombravam os docentes e a equipe da escola, ressaltava-se: quem era Mathias? Qual o seu diagnóstico? O que ele poderá aprender?

Segundo os manuais classificatórios como a CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993), crianças e adolescentes como Mathias encontram-se na categoria diagnóstica dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Tal diagnóstico define-se pela presença, em diferentes níveis ou graus, de patologias da fala e linguagem, comprometimento nas áreas social, ocupacional e alterações no comportamento.

A partir desses indicadores, constrói-se “certa imagem” de quem são esses sujeitos. Tal perspectiva, entretanto, como um “olhar opaco”, não reflete a diversidade dos casos e, muito menos, responde sobre as particularidades de Mathias.

Com a Psicanálise, o sofrimento psíquico e a loucura deixaram de ser registrados unicamente na dimensão do erro e da falha, criando-se condições para escutar o discurso, sintoma, como uma forma particular de o sujeito dizer sua verdade. Mais do que um tipo de interação com os outros e com os objetos, falar de psicose e autismo infantil remete a uma determinada posição subjetiva. Com isso, o quadro coeso e contínuo de “sinais” preestabelecidos, oferecido pelos sistemas classificatórios, desdobra-se em diferentes imagens que surgem associadas a outros tantos aspectos. Os sintomas são (re)tramados, assumindo diferentes significações a partir da narrativa de cada sujeito.

Na infância, tais condições psíquicas caracterizam-se por não estarem definidas, uma vez que o sujeito está se constituindo. Ao pensarmos que se trata não de um quadro definido, mas de um impasse na constituição subjetiva, acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de ser, mas de estar na infância. Tal posicionamento abre espaço para a construção de alternativas existenciais para esses sujeitos. A posição defendida por muitos psicanalistas é que a escolarização pode influenciar nesta construção, permitindo, inclusive, uma virada estrutural. Por isso, sustenta-se a educação como constitutiva para tais crianças. (KUPFER, 2000; JERUSALINSKY, 1999).

Compreender a história pessoal/social como uma narrativa a ser escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares, e as psicoses infantis como impasses vividos pela criança nos tempos inaugurais do aparelho psíquico, pode ser bastante potente para o campo educacional. Tais conceituações permitem pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, possibilitando outras significações e sentidos. No que se refere à criança com problemas do desenvolvimento, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, se cristalizam em função dos diagnósticos, classificações, avaliações, etc. Existe uma função estruturante, constitutiva, da educação que se estabelece a partir do lugar que se oferece ao outro. As possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições. (VASQUES, 2003).

Deste encontro entre teorias e práticas, destaco a fala de uma das professoras da escola de Mathias: [...] *Tudo bem que a gente tem de atender estas crianças, elas estão chegando, querendo estudo, escola, e nosso trabalho é poder oferecer isso. Nós optamos por sermos professores [...] meu problema não é esse! Elas estão nas salas, e a gente vai tentando um trabalho, criando, mas... A gente olha e não reconhece nada de um aluno ali [...] é como se nada estivesse acontecendo [...]*.

Se nada há de um aluno ali, se seus comportamentos, respostas e relações pouco se assemelham aos modelos aprendidos, às expectativas e representações relativas ao que é ser criança e ser aluno, como ser professor? E não havendo professor, como constituir-se como aluno?

Professores e escolas parecem, em sua maioria, não reconhecer as construções subjetivas dos alunos com problemas de desenvolvimento. Tais produções, talvez por estarem muito afastadas do ideal educacional, não ganham visibilidade no olhar do professor. Diante dessa ausência de reconhecimento, a própria possibilidade de inscrever-se como sujeito, seja aluno, seja educador, problematiza-se.

Como uma das possíveis saídas para tal situação, proponho-me a estabelecer um paralelo entre as condições necessárias para o nascimento do sujeito psíquico e as do sujeito aluno. Como afirmei anteriormente, o processo de humanização do bebê demanda presença e investimento psíquico, afetivo, simbólico por parte do adulto. O movimento inclusivo, ao tratar da educação de crianças com necessidades especiais, também defende o cuidado, a gentileza e a capacidade de acolhimento, apesar de estes serem de uma ordem diversa daquela realizada pelos familiares. Assim como o bebê que não tem sua existência garantida pelo nascimento orgânico, para ser aluno não basta a matrícula ou a frequência no espaço escolar.

Quando “nasce” o aluno? Nasce antes de estar na escola, nasce no discurso dos professores, nasce nas antecipações que fazemos. Nasce nas formações, no que se escuta, imagina e fala destas crianças! Ser aluno decorre também de uma filiação simbólica por parte da escola e dos professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como um dos nossos! A legitimidade desse processo implica o desejo e a aposta do educador e da escola. Ao compreender a condição de ser aluno como dependente dos

pontos de vista, escolas e professores responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência educacional de cada um dos seus alunos. Por isso, a discussão desloca-se de um plano técnico/instrumental para o terreno da ética.

Durante o atendimento clínico e educacional de Mathias, observou-se a premência de reconstruir os laços de filiação e pertença na família e, posteriormente, na escola. Tais laços foram os sustentadores de sua constituição psíquica, permitindo a ampliação dos seus recursos subjetivos, sociais, cognitivos, etc. Para tanto, a escola ocupou um lugar fundamental. Através de seus espaços e suas pessoas, foram produzidas formas de engajamento com as circunstâncias apresentadas pelo menino, havendo uma aposta em sua educabilidade e um compromisso com esse processo. O envolvimento e a responsabilização de toda a escola pelo atendimento educacional daquele aluno foi o fator diferencial.

No que se refere às estratégias de ensino, não houve metodologias ou técnicas específicas, mas alterações curriculares semelhantes às aquelas que devem ser ativadas quando ocorre a inclusão de outros perfis de alunos no ensino comum: necessidade de individualização e flexibilização do planejamento (importância de armar formas de acolher suas produções); das estratégias de avaliação; dos tempos escolares; oferta de apoios diferenciados para os alunos e os docentes; interlocução entre diferentes profissionais e áreas do conhecimento, sob forma de acompanhamento e construção de estratégias que favoreçam as aprendizagens.

A inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica evoca a suspensão das explicações simplistas e a necessidade de construir instrumentos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais. Tais crianças nos colocam face a face com o outro desconhecido e com o que há de desconhecido em mim.

Na tradição ocidental, a diferença é percebida como um perigo, e, sob reivindicação da igualdade, o estranho é destruído, ou seja, normalizado, assimilado, neutralizado. Isso acontece porque a autoafirmação da subjetividade implica domínio da diferença. Reconhecer que não existe uma descrição única da natureza e do homem, e a necessidade de atender/educar aceitando o outro em sua alteridade é um processo lento e trabalhoso. No entanto, considerar a pluralidade permite redimensionar a experiência educacional (HERMANN, 2001).

A partir destas considerações, compreende-se melhor o mal-estar vivenciado por educadores, escolas e demais especialistas em relação ao paradigma da educação inclusiva. Relatos desse desconforto são recorrentes nos estudos da Educação Especial, apresentando-se associados ao encontro com a criança, o adolescente ou adulto com necessidades especiais. Tais situações levam, muitas vezes, a atitudes de rejeição que acabam por inviabilizar as possibilidades com determinado professor e escola. (VASQUES, 2003).

Nesse encontro, sempre está em jogo a ruptura com os conceitos estáticos de homem, de mundo e de conhecimento. Essas dificuldades e resistências envolvem, conforme Eizirik (2001, p. 45-46):

- a constatação da existência de outro (outros) e o corte que isso provoca no autoconhecimento e na autoestima;
- o tocar e o ser tocado, como armadilhas da sensibilidade, permitindo escutar uma enorme quantidade de sons, mas não necessariamente ouvi-los, captá-los, integrá-los no corpus de conhecimento;
- o ver sob diferentes lentes, absorvendo a riqueza e a diversidade do real, em

suas contradições e paradoxos;

- o abalo narcisista que significa a ruptura de imagem idealizada, e a necessidade de reformulá-la, trazendo em seu bojo a vida e a morte, simbólicas formas de nascer e de morrer;
- a vibração, o entrar em contato, como a forma de se conectar a uma determinada realidade, aproveitando-a integralmente: sua complexidade, polifonia, multiplicidade.

Em 2000, Mathias foi aprovado para a segunda série do Ensino Fundamental. Já se encontrava alfabetizado e com novas possibilidades subjetivas para lidar com as demandas implicadas na condição de ser aluno e estar na escola. Tal caminho não se constituiu como um movimento linear e tranquilo, mas a partir de (des)encontros marcados por tensões, avanços e retrocessos. Processo construído num lugar entre a clínica e a escola; o conhecido e o para sempre estrangeiro; o possível, o contingente e o impossível da educação e Psicanálise; a educação de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica implica a responsabilização ética pela experiência educacional do aluno. Ética como uma tomada de posição, e não como um conjunto prescritivo de procedimentos. Ética reflexiva, investigativa, na qual “[...] a dúvida possui a função fundamental de abrir brechas na fortaleza de nossas certezas imaginárias” (KHEL, 2002, p. 20). Ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma produção e de uma experiência capaz de fazer falar e de dar voz ao outro.

REFERÊNCIAS

EIZIRIK, M. **Educação e escola**: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

FREUD, S. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In.: **Ed Standart Brasileira de Obras completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 147-159. (Original de 1912).

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KHEL, M. R. **Sobre ética e Psicanálise**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**: Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 238-324. (Original de 1953).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.



PONTO DE VISTA, Florianópolis, n. 9, p. 25-36, 2007.

RICKES, S. M. Educação e inclusão: nós (im)possíveis. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 43-51.

ROUDINESCO, E. **História da Psicanálise na França**: a batalha dos cem anos. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In.: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 153-163.

VASQUES, C. K. Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003, 168 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Contato:

Carla Karnoppi Vasques - Universidade do Sul de Santa Catarina, PPGE – Mestrado em Educação

Av. José Acácio Moreira, 787 – Dehon

CEP:88704-000 – Tubarão-SC

Telefone: (48) 3621-3367 / Fax: (48) 3621-3067

URL da Homepage: <http://www.unisul.br>

E-mail: k.recuero@gmail.com