

PRÁTICAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PROPOSTA INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A PSICOSE INFANTIL

Caciana Linhares Pereira¹

Rita Vieira Figueiredo²

RESUMO: O artigo problematiza o papel da escola como espaço de sociabilidade fundamental em nossa cultura – e, conseqüentemente, no acolhimento da diversidade – e apresenta reflexões relativas ao trabalho desenvolvido nas instituições regulares de ensino. Ao tomar como objeto o processo de escolarização de crianças que apresentam fenômenos elementares definidores da psicose – especificamente da esquizofrenia – no sistema regular de ensino, confirma-se a potência da escolarização da criança sobre suas possibilidades de vir a circular socialmente.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Práticas escolares. Psicose infantil.

SCHOOL PRACTICE IN THE CONTEXT OF THE INCLUSIVE PROPOSAL: REFLECTION ABOUT CHILD PSYCHOSIS

ABSTRACT: This article discusses the role of school as a social fundamental space in our culture – and consequently, the reception of all diversity – and presents some reflection concerning the work developed in regular institutions of education. When the school process of children who present elementary phenomena of psychosis – specifically of schizophrenia – in the regular system of education was taken as an object, the potency of child schooling over its possibilities to circulate socially in the future was confirmed.

Keywords: School inclusion. School practice. Child psychosis.

Introdução

Questionando a prática escolar e a cada passo formulando proposições para o trabalho que se realiza na interação entre os professores, amplia-se a intervenção para os outros sujeitos que fazem a escola, em uma produção de saber permanente. Diante da pergunta sobre quais mudanças podem ser observadas na criança a partir de sua entrada na escola, apresentamos aqui aportes advindos de nossa experiência no campo da Educação Inclusiva. O trabalho colaborativo, a nosso ver, se revela fundamental na medida em que promove o confronto dos professores com as problemáticas enfrentadas, levando à formulação de proposições concretas que têm contribuído no processo de escolarização das crianças. A exposição dos obstáculos e das especificidades das crianças permite aos professores certo estranhamento de sua prática, uma crescente complexidade na reflexão e sua partilha, bem como uma postura investigativa onde o questionamento, a confrontação do seu próprio dizer com a prática escolar fazem emergir novas perspectivas de compreensão da prática escolar em curso. Assim, no cotidiano, as professoras falam das crianças, fazem suas

1 Psicanalista – Membro do Corpo Freudiano Escola de Psicanálise Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. E-mail: cacianalinhaires@gmail.com.

2 Professora titular da Universidade Federal do Ceará. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia – Universidade Laval, Quebec – Canadá (1995). Pós-doutorado em Linguagem Escrita e Deficiência Intelectual na Universidade de Barcelona (2005). E-mail: aee.rita@gmail.com.

observações e, assim, podem observar a si mesmas, podem refletir sobre sua prática construindo teoria. As proposições que vão se urdindo, nesse percurso, são, então, produzidas pelas professoras, mediadas pela escuta propiciada pelo acompanhamento colaborativo, que na realidade funciona como um grupo sujeito, capaz de teorizar sobre a prática que se processa na escola. De fato, há um saber situado na escola que já permite um avanço considerável no processo de inclusão das crianças. Esse saber, pôde-se concluir, pode ser catalisado e poderá produzir reflexões crescentemente complexas se a escola investir na construção de espaços de conversação e de confrontação, diálogo interdisciplinar e leitura permanente da prática.

O professor e seu lugar de escuta: quando a criança é vista em sua particularidade

É inequívoca a importância do saber dos professores e de sua potência na modificação do eixo de uma visão predominantemente bio-médica da psicose, para uma compreensão do psíquico mais aberta – que no contexto da inclusão tem vivido apagamentos, trazendo o potencial da Educação que, como pudemos constatar, se desenvolve quando a criança se inscreve no contexto da escola regular. É nessa medida que apontamos a riqueza da interdisciplinaridade, que faz emergir de modo crescentemente mais consciente a relação intrínseca entre aspectos cognitivos e desejanter, que costumam estar apartados, em uma hipertrofia do cognitivo que, não raro, empobrece a abordagem do acesso ao outro e à linguagem, em particular a produção da escrita pela criança psicótica. Essa perspectiva mostra sua fertilidade, ao trazer o conhecimento advindo da teoria sobre a experiência da criança psicótica para compor os percursos de construção de saberes vividos na colaboração entre os profissionais que atuam junto a criança, e que se articulam intimamente com todo um caminho de luta social que trouxe a reflexão sobre a inclusão na sala de aula regular.

A articulação desses saberes heterogêneos permitiu a construção de algumas proposições, que partilhamos aqui. Proposições que, diríamos, nos permitem entrever, em alguma medida, o “estado da questão”, hoje, em termos de inclusão na escola. Poderíamos dizer que estas produções reflexivas foram acumuladas pelo saber social e que a escuta dos professores permitiu sistematizá-las. Assim, são reflexões que já se faziam presentes, de algum modo, na prática das professoras. Estes saberes se confrontaram, dialogaram e se transformaram em novas configurações, que implicaram desafios novos e produções reflexivas em nível de complexidade crescente.

Gostaríamos de apontar, de saída, o que nos parece evidente: a escola já apresenta saberes e práticas que contribuem para o processo de inclusão. Certamente esses saberes e práticas convivem em um espaço profundamente heterogêneo em suas demandas, também em sua conflitualidade, mas rico em devires, pois assim como a cultura, a escola não está isenta de contradições. Os professores apostam, avançam, querem saber, se envolvem em seu trabalho com mais intensidade quando são interrogados pelas vicissitudes do processo de inclusão, como vimos. Outros, são mais resistentes ao desafio da inclusão, tímidos na aposta ao que ela representa, e ainda deixam ver posturas que apontam para a ideia de que a criança “estranha” tem que estar na escola especial, se demitindo de produzir teoria em conjunto. No trabalho que desenvolvemos junto às escolas, pudemos ir descrevendo esta ordem de posturas que foi sendo transformada pela rica oportunidade que a escola abraça

quando aposta numa atuação de natureza colaborativa, afeita a repensar práticas e refletir coletivamente sobre a inclusão e sua continuada produção de saber de diversa natureza.

Na formação dos professores há um grande desafio na ultrapassagem dos modelos arcaicos que regem o trabalho com a “criança especial”. O desafio nos coloca diante da exigência de superar uma concepção da criança que tem como desdobramento a oferta de atividades repetitivas, mecânicas, infantilizadoras. Na avaliação, por exemplo, observamos que os professores chegavam propondo atividades como o recorte/colagem para trabalhar a motricidade fina, a memorização da sonoridade das letras, a memorização de fotos e ilustrações, dentre outras. Essas atividades poderiam ter seu lugar (se trabalhadas em outra perspectiva); o problema que é que elas compõem todo o repertório redutor da potencialidade da criança e do que vai ser trabalhado com ela. Fica clara a concepção de debilidade que institui um sujeito que “sendo” débil só pode adquirir habilidades elementares e só pode girar em círculo ou fazer atividades mecânicas, repetitivas, sem sentido. A dimensão da autonomia é trabalhada, por exemplo, ensinando o sujeito a pegar seus objetos, andar sozinho na rua, pegar ônibus. Seria ótimo, se não nos surpreendesse, o fato de que esse ensino é realizado sem que os professores se interroguem, por exemplo, a entonação que utilizam ao se dirigir às crianças ou, mesmo, aos adultos. O tom é infantil. A formação para o atendimento educacional especializado, como encontra seus fundamentos na recusa dessa forma de educar a criança (recusa de uma forma de conceber os atores múltiplos que são os sujeitos da educação especial), procura superar essas concepções e estratégias educacionais.

O desafio que observávamos na formação docente ao qual nos referimos é o mesmo que se coloca no nível das escolas – afinal, a formação permite apreender o que está em jogo na experiência escolar. E qual é o desafio? Alcançar um maior grau de maturidade e segurança na proposição de atividades e no entendimento sobre o lugar do professor no processo de aprendizagem, conquistando a teoria que informa suas experiências, suas práticas. Para que os princípios gerais da proposta inclusiva adquiram maior alcance e profundidade, eles precisam articular uma concepção de sujeito desta educação (o sujeito que aprende, o sujeito que quer saber) a uma concepção do lugar do professor nesse processo. Essa articulação permitirá situar o fazer docente em um contexto de significação maior, retirando-o de um enfoque tecnicista ou, mesmo, de uma demissão da potência da educação no processo de inclusão.

A questão não é aprender que atividades de mera memorização são problemáticas e que a aprendizagem significativa é fundamental, mas conseguir pensar quais as concepções de sujeito presentes nas duas propostas e, conseqüentemente, quais as concepções do lugar do professor. O desafio é evitar que afirmações já popularizadas se reduzam a palavras vazias de sentido, que são ditas porque hoje estão dizendo ou, pior, porque haveria uma “ciência” que as estariam dizendo. A ciência é um projeto plural, uma diversidade de construtos teóricos e práticos a sustentam, e, como é feita dessa diversidade de perspectivas, está atravessada pela conflitualidade. Podemos promover espaços de interlocução onde essa espécie de incongruência possa ser reconhecida e os professores possam construir uma nova forma de abordar a “deficiência”. No mais, sabemos que a civilização é fruto da luta, da diferença, do confronto entre perspectivas e atores múltiplos que tecem a história e que a cultura nos impõe este “estar implicado” na superação de um desejo de retorno à natureza e à negação do sujeito.

A pedagogia da negação

Diversas pesquisas, que têm se dedicado a investigar as relações entre as crianças e os resultados, indicam que, mediadas pela posição do professor, diferentes modos de colaborar e co-ensinar são descobertos no âmbito da sala de aula. Um colega da mesma idade ou mais velho pode apoiar a participação de um estudante em atividades curriculares e sociais. Os colegas de sala podem também tomar notas pelo amigo, facilitar a comunicação com os outros, ajudar na locomoção, dentre outras possibilidades. Em uma abordagem mais ampla, a perspectiva da educação inclusiva – colocada nos termos de uma educação voltada para a diversidade – se preocupa com a função da escola na preparação das crianças para o convívio com toda e qualquer diferença. As barreiras ao acolhimento de inúmeras crianças não partem das crianças, mas do modo como a escola se encontra hoje organizada:

Segundo Hemmingnon e Borell (2002), promover a educação inclusiva tem como pré-requisito a participação efetiva dos alunos no ambiente escolar. Os autores desenvolveram na Suécia um estudo que teve como objetivo identificar as barreiras para a participação em escolas inclusivas a partir das perspectivas dos próprios estudantes com deficiência física. Os resultados mostram que dois terços dos estudantes experimentaram barreiras na participação, tanto no ambiente físico quanto no social. A maioria das barreiras tiveram origem na maneira como as atividades estão organizadas e são executadas (FIGUEIREDO, 2010, p. 55).

Diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, a proposta inclusiva questiona a pedagogia da negação:

A Pedagogia da negação encontra sua fonte na superproteção, que é um parente próximo da rejeição. A superproteção de um professor em relação a um aluno que apresenta deficiência intelectual pode se manifestar de várias maneiras. Por exemplo, quando o professor propõe frequentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo que ele perca a motivação para aprender ou com receio que ele não seja capaz de realizar a atividade. Quando aprova o trabalho do aluno sem que o aluno tenha demonstrado um esforço para a realização dele. Quando resolve o problema no lugar do aluno, logo que ele apresenta dificuldades. Quando o professor não desafia o aluno, provocando dúvida, contrapondo ideias. Quando o professor coloca na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa ou quando resolve a tarefa para o aluno, ele está atuando sob o princípio da pedagogia da negação (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 07).

Os autores observam que, agindo dessa maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Sua atuação se sustenta na ideia de insuficiência ou de lacuna:

Os professores não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive. Consequentemente, eles negam um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 07).

Como observamos anteriormente, é no terreno das práticas escolares – sobretudo no âmbito da sala de aula – que a educação inclusiva procura mobilizar transformações:

O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas no desenvolvimento das práticas pedagógicas. [...] Este novo olhar e esta nova forma de atuar ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal do professor (FIGUEIREDO, 2010, p. 66).

Segundo pesquisas realizadas no Brasil e na França sob a coordenação dos respectivos autores,

[...] poucas pesquisas trabalham sobre a especificidade das dinâmicas mobilizadas nos profissionais em seu trabalho, [...] [sendo imprescindível] identificar as condições que vão preservar o educador do burn-out ou da depressão profissional face a alunos tão desconcertantes. [...] O tratamento desses adolescentes suscita atualmente novas formas de colaboração entre diferentes profissionais da saúde (médicos, psicólogos, psicomotricistas, etc), da educação (educador especializado, mediador) ou do ensino (professor do ensino regular ou especializado, conselheiro de educação, diretores de escolas), no quadro das leis sobre a igualdade de pessoas (ditas) deficientes. Diferentemente das ditas deficiências físicas, o dito handicap mental atinge a relação com o outro e suscita reações originais, modalidades de defesa e de distanciamento no interior da chamada personalidade profissional (Petchberty, 2007) dos diferentes praticantes (KUPFER, PETCHBERTY, 2010, p. 130).

As pesquisas empreendidas nos dois países focalizam as práticas e as experiências vividas por profissionais e professores confrontados com os adolescentes “com problemas psíquicos ou, para usar a terminologia francesa, em situação de *handicap mental*” (KUPFER, PETCHBERTY, 2010, p. 131). A construção de espaços de discussão também visa questões relativas às práticas escolares e às metodologias de ensino-aprendizagem. Observemos que o foco não é a transmissão de técnicas eficazes, onde se valorizaria a face instrumental das aquisições escolares, mas a posição do professor como aquilo que “rege” suas possibilidades como educador. Sua posição indica de que lugar ele opera e este lugar, no “ato educativo”, situa-se sempre num certo limite: limite entre transmitir os acúmulos culturais da humanidade e sustentar uma abertura para a produção de novos saberes. Na literatura, encontramos esta ênfase em não ofertar técnicas prontas ou treinamentos, mas em promover espaços de troca, onde se cruzam produção teórica e elaboração da experiência. Nestes espaços, não existem técnicos que transmitem fórmulas ou prescrições metodológicas, mas um trabalho realizado em conjunto, abrindo a possibilidade do professor responsabilizar-se por sua palavra a partir de interrogações que surgem de sua prática.

Do lado dos adultos, essa posição cumpre a função de tamponar a angústia, de cobrir o que se apresenta no outro e que remete à sua própria falta. Se determinada criança encontra mais dificuldades do que as outras em suas realizações, “geralmente lança os adultos a resolver seus problemas por ela, a fim de evitar a angústia que lhe desperta a antecipação de um fracasso que vem a cada ensejo de iniciativa da criança” (JERUSALINSKY, 2001, p. 171). O questionamento da atitude do professor que reproduz

a posição passiva da criança, pode fazer da escola uma aliada no processo de responsabilização da criança. Se a escola opera no sentido da autonomia da criança, pode mobilizar também na família uma mudança nessa direção. De qualquer forma, a escola põe em marcha aquisições que dificilmente se produzem em outro espaço, sobretudo se supõe no aluno um sujeito sempre capaz de ampliar seu repertório de saberes. Soares (2001, p. 89) observa, a propósito do percurso escolar de uma criança:

Falar de uma escola inclusiva, que se prepara para atender à diversidade, não é falar de uma escola que se prepara para atender só crianças com deficiências ou com necessidades educativas especiais [...]. Não, não é o mesmo: atender à diversidade é atender as crianças com deficiências descapacitantes, mas também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade. [...] Hoje, pode-se dizer que falar de normalidade e normalização implica em reconhecer o direito às diferenças. O que tem que ser normal é que todas as pessoas, para além de suas próprias características, sejam consideradas mais um membro da comunidade e que seja normal que possam recorrer a qualquer organização comunitária sem que isso surpreenda alguém. Isso é normalização, que não haja um a priori que diga que estas pessoas devem vir para cá, essas devem ir para lá e as outras para o outro lado. Senão que, cada pessoa, em cada momento de sua vida, tenha o direito de circular por qualquer lugar e receber qualquer serviço como qualquer outra (PÁEZ, 2001, p. 32).

Se a professora considerasse mais interessante as situações de ensino individualizado, poderia estar também atravessada pelo que alguns autores nomeiam “a pedagogia da negação”, que pode se apresentar em situações de proteção excessivas. Muitas vezes, alunos com necessidades educacionais especiais ficam ao lado da professora realizando atividades sem qualquer relação com o que acontece na sala de aula. Isso pode ocorrer por cuidado, por proteção do professor, que julga esse aluno frágil ou incapaz de realizar qualquer atividade sozinho ou de contribuir com a classe. Lustosa (2002) discute esse aspecto que estamos a apresentar a partir de uma pesquisa sobre a educação voltada para alunos que apresentam deficiência intelectual:

A observação direta do cotidiano das práticas pedagógicas, revelou que estas em geral apresentavam-se fundamentadas em uma espécie de protecionismo, mesmo que não fosse tão necessário frente a criança concreta que se tinha nessa sala de aula. As atitudes pedagógicas iam desde a condutas necessárias ao acolhimento de toda criança no espaço educacional até outras traduzidas em ações pedagógicas que limitavam as vivências, as explorações e as experimentações decorrentes da atuação do sujeito com o meio. Um exemplo é Regina, aluna com deficiência mental da professora Maria Sebastiana que por não ter atingido ainda um nível de escrita convencional que lhe possibilitasse a cópia da tarefa da lousa, não realizava nenhuma atividade dentro da sala de aula, dela nenhuma tarefa era cobrada, igualmente nada era proposto. Ela passava, simplesmente, todas as horas do tempo escolar sentada em sua carteira realizando espontaneamente, em seu nível de escrita, bilhetinhos para os cantores e pessoas que mais gostava. Em nenhum dos dias durante as observações em sala de aula, esta sua produção foi sequer considerada pela professora como intenções de escrita (LUSTOSA, 2002, p. 15).

Lustosa (2002) problematiza justamente essas posturas, afirmando que, ao invés de positividade, encontramos aí a expressão de uma negação que reduz drasticamente as possibilidades de troca, de aquisição e de evolução do conhecimento por essas pessoas:

Quando alicerçada em um discurso protecionista e de limitação de experiências, as práticas alfabetizadoras com esses alunos são emblemadas por estigmas e atitudes de reforço negativo as diferenças. Em sintonia com esse entendimento, muitas vezes, as professoras dessas salas não propunham ao aluno com deficiência mental atividades desafiadoras (em algumas salas nenhuma atividade era proposta), não empreendiam esforços maiores a fim de inovar metodologias de ensino para toda a classe, não solicitavam do aluno além do que acreditam ser ele capaz de dar em resposta, etc. (LUSTOSA, 2002, p. 16).

O ideal de homogeneidade, questionado pelos autores que insistem na importância do ensino diferenciado, de fato traria obstáculos à escolarização. Os alunos não se apresentam nos mesmos níveis em relação a todos os conteúdos escolares. Desta forma, os princípios do ensino diferenciado se impõem por tomarem como referência um ensino voltado para a heterogeneidade no âmbito da sala de aula. Perrenoud (1999) atenta para o fato de que mesmo as turmas organizadas em torno de alunos da mesma idade não são verdadeiramente homogêneas. Existem sempre disparidades nos seus diferentes níveis de desenvolvimento. Diante da heterogeneidade, o professor geralmente opta por formar grupos homogêneos, mas podemos investir na experimentação de situações diferentes, que permitem tirar proveito da diferença. O ensino diferenciado cria dispositivos que retiram a centralidade da figura do professor, como nas situações em que os alunos trabalham em torno de uma tarefa comum ao grupo onde cada um participa de sua forma, de acordo com seus interesses e aptidões.

Quando o professor centraliza muito em sua figura tudo o que se passa na sala, sente-se solitário e com um “fardo” pesado para carregar sozinho. Como se cada aluno exigisse muito dele e suas aprendizagens dependessem diretamente e exclusivamente de sua atenção. Certamente as condições de trabalho dos professores precisam ser consideradas nessa discussão, como o número de alunos por sala, os recursos materiais, enfim, a lista já conhecida das reivindicações dos professores no âmbito da educação pública. Pesadas essas condições, estamos nos referindo precisamente às concepções sobre o ato de ensinar. Retomamos aqui a ideia de um ensino voltado para a diversidade e a mudança que esta ideia requer no âmbito das práticas. Trata-se de aprender com a diferença e, justamente, de aprender com os outros, para além da figura do professor. É interessante observar que as pesquisas que têm se voltado para o ensino diferenciado confirmam a presença de uma forma de ensinar sustentada na centralidade do professor e no ideal de homogeneidade, mas também confirmam a emergência de formas diferentes de conceber o ato educativo e as situações de aprendizagem (NEVES, 2011; TRINDADE, 2010; LUSTOSA, 2002).

Essas pesquisas confirmam que os professores têm criado em sala uma mescla de atividades realizadas individualmente pelo aluno e atividades realizadas em colaboração. Se há um tempo esses momentos de colaboração eram tomados como momentos de lazer em oposição aos momentos sérios de aprendizagem, em uma

concepção que desvalorizava o saber construído em colaboração, hoje os professores delimitam as especificidades de cada modalidade de atividade e suas indicações. Muitas vezes, em uma mesma ordem de atividades, que compõem uma tarefa maior que as engloba, há o momento de trabalhar em grupo e o momento de trabalhar sozinho. E o que se produz sozinho pode ser rearticulado na produção geral do grupo. Para Rogério, tem sido interessante a postura da professora no que diz respeito a não lhe dirigir atividades adaptadas, diferentes do restante da turma. Edna realiza as atividades com todos e Rogério participa na medida do que pode e quer fazer. Ele não tomou com um aluno que faz atividades diferentes e isso tem outra repercussão: as outras crianças não o tomam como alguém “fora” da sala, o que costuma acontecer quando a professora mantém o aluno à parte.

O modo como o professor se relaciona com cada aluno, o lugar que lhe confere, determina muito o modo como as crianças irão se relacionar com determinada criança. Se, para o professor, o aluno é assunto seu, o aluno é visto pelos outros como “da professora”, o que gera um misto de rivalidade e pena da parte das outras crianças. Voltamos aqui à questão da “exceção”: se as escolas especiais promovem nas crianças uma posição de exceção frente às outras, a escola regular pode reproduzir essa lógica quando toma um aluno como alguém que partilha de um código à parte. Na verdade, o aluno que fica nessa posição não partilha do código comum, não faz parte da escola como espaço comum.

Por isso a proposta inclusiva se alinha ao que estamos indicando como direção a tomar: essa proposta questiona o lugar de exceção e adentra nas salas de aula para construir um outro lugar para o aluno “da professora”. A relação baseada na pena, na ideia de incapacidade, de dependência, que é interrogada. Não precisamos negar o real das limitações de um sujeito, mas podemos interrogar o que faz como que, diante desse limite, haja a produção de uma figura infantilizada, incapaz e sem qualquer responsabilidade sobre si mesmo. A educação inclusiva propõe pensar esse tipo de relação construída com alguns sujeitos e o peso das dinâmicas institucionais em sua produção.

Retomando as atividades individuais e em grupo, vimos que as crianças respondem de formas diferentes em cada situação. Individualmente avança nas aprendizagens porque investe mais atenção. Em grupo, dependendo das crianças que são seus pares, investe também. Em atividades comuns a toda a sala, muitas vezes há mais dispersão, mas por outro lado foi nessas situações que a professora percebeu o surgimento de uma afirmação perante os colegas. Quando a professora dirige uma pergunta a todos, a criança, muitas vezes, quer responder, vai lá na frente, escreve ou desenha no quadro, marca o dia da semana, dentre outras coisas. Nessas situações, faz questão de ser olhada e ser reconhecida no que diz. As professoras, percebendo sua dispersão, algumas vezes pedem que as crianças sentem mais à frente quando a atividade é a mesma para todos. Assim, ela fala a todos, mas pode dirigir a uma criança perguntas específicas. Essas perguntas ela faz a vários alunos, não só àquela criança, mas, se está mais próxima, observa: “ela (a criança) escuta mais”. Como sugestão em relação às atividades e organização da sala, apreendemos o efeito interessante da realização de um número maior de atividades em pequenos grupos.

A escuta e a confrontação

Recolhemos, dessa interlocução, problemáticas que nos permitiram avançar na análise desse tipo de experiência e que podem contribuir para a formulação

de proposições. Junto aos professores utilizamos o “instrumento da escuta” e a “confrontação”:

a) O instrumento da escuta: observa-se, num primeiro momento, que os professores buscam as reuniões de professores com uma expectativa explícita de que receberão ali algum tipo de “treinamento” que irá auxiliá-los na tarefa de trabalhar com esses alunos ditos “diferentes”. Mesmo sendo uma demanda imaginária, o trabalho de escuta feito pela equipe irá propiciar aberturas em outras direções. Ao invés de fornecer respostas que obturem e fechem as interrogações, a equipe sugere que o professor fale de sua experiência e faça interlocução com seus pares; desse modo se inicia uma circulação discursiva que tira o professor do lugar de queixoso e impotente e o coloca na posição de interrogar-se sobre a sua prática escolar. A equipe do Ponte concluiu que a escuta provoca deslocamentos nas posições subjetivas dos professores em relação à problemática de seus alunos. b) A confrontação com o próprio dizer: essa experiência de trabalho com professores mostrou ainda que a explicitação das produções discursivas tem como efeito a *confrontação* (KUPFER; PETCHBERRY, 2010, p. 132).

Kupfer e Pechberty retomam a diferença entre interpretação e confrontação para destacar que, junto aos professores, pode haver um trabalho de confrontação do sujeito com seu próprio dizer. Trata-se, segundo os autores, de fazê-lo proferir uma formulação articulada, um “dizer esclarecedor” que possibilita ao professor se dar conta “de sua implicação naquilo que, num primeiro momento, era visto como um problema exclusivo da criança e a respeito do qual ele só podia lamentar, queixando-se da falta de recursos e preparo, dele e da escola” (KUPFER; PECHBERTY, 2010, p. 132):

Vários autores sustentam a importância de experiências compartilhadas com um outro confiável, que possuam continuidade no tempo, façam sentido e propiciem a reflexão. Trata-se de experiências formativas, das quais o novo e o inusitado possam emergir, movimentando crenças e práticas cristalizadas, fortalecendo o enfrentamento com o diferente, contribuindo para superar o medo e o preconceito. São situações em que os educadores se surpreendem falando, vivendo ou fazendo algo diverso do cotidiano escolar, que lhes permite enxergar por um ângulo diferente as dificuldades, ousando novas intervenções e percorrendo caminhos desconhecidos no processo educativo (FRELLER *in* KUPFER; PECHBERTY, 2010, p. 132).

Vejamos, ainda:

Através dos relatos que o professor é convidado a fazer diante do grupo, vê-se a importância de ele poder resgatar e se apropriar do trabalho que está desenvolvendo com a criança, pois, partindo-se da premissa de que o que se desenvolve no grupo é uma rede de linguagem, essa fala pode assumir novos desdobramentos à medida que o professor se vê *confrontado* com o seu próprio dizer. Note-se que essa escuta que implica o outro em uma confrontação com seu próprio dizer contribui para que se instalem, no lugar das certezas, perguntas e questões referentes às interpretações que os professores dão às atitudes “estranhas” de seus alunos, sendo visíveis os efeitos provocados por esse trabalho de escuta na relação que os professores passam a manter com eles (KUPFER; PETCHBERRY, 2010, p. 132).

Destacamos, a título de apresentação, o que encontramos no levantamento de pesquisas e de experiências que envolvem os modelos de integração e inclusão. No modelo que estamos a pesquisar – a inclusão individual em classe regular – autores enfatizam a heterogeneidade de situações a que ele se dispõe pela falta de sistematização e circulação de um saber construído a partir de experiências (BURSZTEJN/GERBER, 2001). Um obstáculo enfrentado nesse modelo é que os professores que atuam junto às crianças, geralmente criam sozinhos seus dispositivos – pouco referindo-se a um saber já construído e sem qualquer espaço de reflexão e escrita – e além disso não se garante o financiamento de acompanhantes por não existir uma política que regulamente essa figura na escola.

Observamos que o professor do Atendimento Educacional Especializado – figura estável na escola de acordo com a política atual do MEC, permite a modificação desse quadro, na medida em que sua figura pode catalisar reflexões no grupo de professores e nos trabalhadores que compõem a escola de uma forma geral. Esse professor é também a figura que garante a junção de esforços e a “continuidade” dos avanços conquistados por determinada criança. Do professor do Atendimento Educacional Especializado depende a transmissão de saberes entre os professores, em especial, e o dialogismo que, então, neste percurso se instaura e que envolve os vários sujeitos em interrelação – docentes, trabalhadores da escola, crianças, pais etc. Vimos, mesmo, emblematicamente, como observamos nas passagens de ano, que os professores que já estiveram com uma criança irão conversar com os professores que irão recebê-la através de encontros organizados pelo professor do Atendimento Educacional Especializado.

No trabalho que se realizam, a colaboração entre os professores que atuam em diferentes posições é fundamental, e corresponde ao suporte consultivo, “que ocorre quando um ou vários adultos, muitas vezes um professor especializado, encontra-se regularmente com um professor de sala de aula para trocar informações sobre o progresso do estudante, avaliar a necessidade de adaptar ou complementar materiais e solucionar problemas em conjunto” (FIGUEIREDO, 2010, p. 64). O trabalho de Rita – como professora do AEE – também se aproxima das funções do acompanhante indicadas por Bursztein e Gerber (2001, p. 65):

- Apporter une contenance psychique, en assurant l'élaboration des excitations destructrices (les enfants psychotiques vivent souvent de façon dramatique leurs incapacités ou leurs « fautes ») pour préserver leur intégrité psychique;
- Une fonction de relais afin que les demandes scolaires adressées à l'ensemble des élèves puissent être entendues par chacun, et surtout qu'elles puissent être utilisables (cette notion de relais ou de médiation entre la demande orale et la réponse écrite apparaît centrale);
- Enfin, une fonction de « lien, de transmission » entre le monde de l'hôpital et celui de l'école pour dépasser les phénomènes de clivage si fréquemment à l'œuvre chez les autistes (BURSZTEJN, GERBER, 2001, p. 49)³.

3 – Aportar uma continência psíquica, assegurando a elaboração das excitações destrutivas (as crianças psicóticas vivem sempre de uma forma dramática suas incapacidades e suas faltas) para preservar sua integridade psíquica;
– Uma função de ligação (de mediação) para que as demandas escolares endereçadas ao conjunto dos alunos possam ser entendidas por cada um e, sobretudo, que elas possam ser utilizadas (essa relação entre a demanda oral e a resposta escrita parece central);

O professor que figura de forma mais estável para a criança – através dos anos – pode encaminhar e estimular, fazer dialogar e operar com reflexões junto ao grupo maior de professores e junto aos trabalhadores que compõem a escola, de uma forma geral. Também é fundamental que o professor do atendimento especializado possa ser uma figura estável: que possa acompanhar o percurso de uma criança ao longo dos anos, o que, como pudemos observar, parece garantir a continuidade dos avanços conquistados. A atuação docente dos professores especializados, então, pode assumir a direção do diálogo com a professora de sala, o que modifica a ideia de que a inclusão individual em sala regular gira em torno do professor de sala, de que a maior ou menor disponibilidade do professor se liga diretamente às possibilidades de movimentação do aluno na escola. A figura do professor do atendimento especializado pode trabalhar contra a ideia de que o aluno é “assunto da professora” e pode também promover a circulação de saberes e experiências entre os professores – tanto no âmbito das trocas entre os professores *da* escola como no âmbito das trocas *entre* as escolas.

É importante que esse professor trabalhe com a interrogação, com o tempo de olhar e ouvir dos professores. Interrogação que, no entanto, não se confunde com indiferença, precisando se sustentar numa aposta. Esse professor, por sua função, estimula a produção de interpretações que transformam concepções cristalizadas sobre as crianças. É também o professor do atendimento educacional especializado quem pode oferecer um suporte consultivo, “que ocorre quando um ou vários adultos, muitas vezes um professor especializado, encontra-se regularmente com um professor de sala de aula para trocar informações sobre o progresso do estudante, avaliar a necessidade de adaptar ou complementar materiais e solucionar problemas em conjunto” (FIGUEIREDO, 2010, p. 64).

Recortes e proposições em torno das práticas escolares

Traremos alguns aspectos que recolhemos de nossa experiência, observando o percurso geral dos professores, desde a apresentação das crianças até a elaboração dos recortes que foram sendo construídos coletivamente. Tomaremos os elementos de uma experiência, de modo que, através dela, possamos apreender o movimento vivo de um processo de escolarização no sistema regular de ensino. Fábio – nome fictício – não apresenta um ponto de ancoragem capaz de permitir à fala organizar-se em torno de um centro. Encontra dificuldade em produzir uma significação a partir da reunião de elementos, sejam palavras, frases ou ilustrações. Se “ausenta” a todo instante, voltando-se para o próprio corpo. Chega na escola calado, a ponto de não saberem se ele “ouvia”. Outro aspecto destacado foi o medo, a passividade acentuada, vivida por Fábio. Esse medo de algo que não era nomeado passa a aparecer nas histórias de babaus e zumbis. A partir de então, tem medo dos babaus e zumbis e passa a contar suas histórias para a turma. Ana, por sua vez, causa nas professoras um estranhamento: não parecia “gente”, por se apresentar em um nível arcaico em relação às aquisições fundamentais da criança e também por se apresentar de forma “bizarra”. Apresenta nos olhos uma “palpitação” e não fixa o olhar. Ao corpo também falta direção. Se dirige a vários objetos, saltando de um em um. É atraída pelos objetos – em

– Enfim, uma noção de ligação – elo – de transmissão entre o mundo do hospital e aquele da escola para ultrapassar os fenômenos de clivagem tão frequentemente em ação (em atuação) nos autistas. [tradução nossa].

relação aos quais fica interdita pelas mãos da mãe – e, se pode soltar-se, arremessa-os com força, bate uns contra os outros. Depois que o objeto é lançado, não parte em sua busca, não joga o jogo de perder e reencontrar. Sua presença é descrita como “um furacão”: errante, segue sem ponto de ordenação.

Nas duas crianças, observamos uma “errância”: em Fábio, predominantemente manifesta no nível das palavras; em Ana, no nível motor. O que se depreende de comum é a ausência de fixação da libido, ausência de uma certa secundarização responsável pela introdução de barreiras no fluxo móvel. Assim, objetos ou palavras deslizam de forma “frouxa”, sem fazer conjunto, sem ordenar-se em torno de um centro. À errância das palavras corresponde a errância motora, apontada por Jerusalinsky como “uma forma de comportamento muito comum nas crianças psicóticas precoces, que passam de uma coisa a outra sem poder parar em nada, em um estado de agitação constante. Pegam um objeto, e logo pegam outro e o soltam, sem chegar a fazer nada com nenhum deles” (JERUSALINSKY, 1996, p. 161).

Em relação à Ana, pensamos em uma indiferenciação no nível psíquico. Observamos que, do lado da mãe, não havia suposição de uma demanda nos balbucios ou gestos da filha. Essa ausência não era absoluta, mas articulada num nível arcaico, referido ao comer, por exemplo. Consideramos importante transformar essa forma de relação no âmbito da escola e evitar que se dirigissem a ela pegando ou guiando. As crianças e professores, em particular, seriam importantes nessa mudança, pois eram eles que a partir desse momento iriam lhe dirigir palavras. É que observáramos em Ana uma relação com a realidade e o outro marcada pela indiferenciação, em que tudo que está fora pode estar dentro. Ela comia os objetos, não controlava os esfínteres, quer dizer, *não fechava as bordas do corpo*. Com o tempo, com a construção de recursos simbólicos, as bordas foram se fechando (observamos que ela foi deixando de morder e de babar, de comer sem freio, até vomitar, entre outras aquisições que registram uma superação). Depreendemos aí um efeito da palavra: quando começamos a falar com as crianças, o corpo vai se fechando, um corpo vai se constituindo a partir do fechamento das bordas. Esse fechamento pressupõe justamente uma presença-ausência, pois se trata de abrir e fechar. Quando não há o controle dos esfínteres, o fechamento da bocas, as bordas não estão recortadas. Consideramos as palavras no amplo contexto da escola, que faz operar ritmos e espaços que introduzem a escansão, o corte, a borda. Desse contexto, depreendemos os efeitos do recorte de um corpo simbolizado, em Ana.

No nível das práticas observamos que as crianças tendem a fazer par com o professor, em uma exacerbação da relação diádica que então se instaura, ignorando o coletivo dos companheiros; vimos, assim, que essa forma de estabelecer as relações em sala dificulta as interações entre os pares. Planejar e realizar a aula, e as situações gerais da escola, de modo a favorecer as relações entre os pares trouxe avanços para todos. Vimos como Fábio descolou-se da professora e, Ana, de sua mãe, ainda que com reservas. As professoras têm a concepção de que as crianças devem referir-se umas às outras, sem estabelecer uma relação de exclusividade que as torna voltadas e dependentes de um só aluno. Para elas, a sua atuação como professora não deve colocar o aluno na posição de exceção: o aluno não deve realizar atividades endereçadas só a ele e não deve ser tratado como alguém que não pode fazer as coisas por si. As professoras consideram importante considerar que o aluno pode se situar no contexto da sala, que pode se localizar em meio ao coletivo e ante o que acontece na escola. Esse é

um aspecto rico da cultura escolar, que observou-se ter sido desenvolvido em vários âmbitos junto às práticas de inclusão escolar.

Com a entrada em cena dos outros alunos, observamos que Ana passou a jogar bola. No início, jogava para ninguém e aos poucos passou a entregar e a receber a bola de alguém. O fato de não ter sua mãe lhe segurando, como a todo tempo acontecia, oportunizou-lhe uma experiência ímpar – com o corpo, o outro, a linguagem. Fábio, por sua vez, nos permitiu observar a função de testemunha que a turma passou a assumir. Como testemunha das estórias contadas, a turma assume a função de reconhecer o que Fábio diz. É importante sublinhar que não se trata de confirmar ou não a verdade do que está sendo dito, mas de reconhecer que ali alguém fala. Não reconhecer o babau-carrinho, por exemplo, pode provocar desmoronamentos de toda ordem, rompendo toda possibilidade de ordenação de um mundo. Vimos, na prática, como o professor deve construir situações (todas as situações de criação aqui são válidas) que permitam ao aluno conferir um lugar aos objetos que aparecem regularmente em suas falas. Esses objetos, na criança especial, geralmente comparecem isolados, apartados de uma ordem. A tentativa é de que a criança realize uma composição na qual possa situá-los.

A construção das estórias de zumbis e babaus permitiu a Fábio “ligar” o que se apresentava apartado: os babaus surgiam e Rogério precisava inseri-los em uma ordem que restauraria certa organização em seu mundo. Esse trabalho lhe permitiu habitar um mundo, habitando a linguagem, restaurando sempre as duas ordens que lhe apareciam apartadas: o código e a mensagem – o significante como diferença pura (como aquilo que tem a natureza de um “dever falar”) e a significação que é fruto da suposição de uma “intenção”. Entre o código e a mensagem, o Outro se apresenta como o que faz conjunto dos significantes. O Outro, além de ser o tesouro dos significantes, é responsável por sua “ordem”. Se, na paranoia, o Outro se apresenta sem furo, daí as figuras de um Deus que é pura intenção sem barra (o Deus do paranoico é dotado de uma intenção absoluta que faz do sujeito um objeto), na esquizofrenia o que está em questão é essa função do Outro de fazer conjunto. Trata-se, desse modo, de construir um Outro, de conferir uma ordem que faça conjunto dos significantes. A aquisição de uma escrita e a possibilidade de ler participam desse trabalho de ordenamento, no qual a criança reúne o que se encontra fragmentado.

Para os dois alunos supracitados, a relação que as professoras estabeleceram com os pais se revelou capital em todo o processo. A aposta das professoras sustentou a aposta dos pais. Em relação às outras crianças e aos outros atores da escola, o olhar da professora também apresentou-se como determinante na forma como a criança foi sendo olhada. Para Fábio, estar com outras crianças que lhe dirigiam a palavra, que escutavam suas estórias, que olhavam para ele enquanto falava, provocou uma mudança radical em sua vida social. Fábio chegou na escola calado, sem dirigir o olhar ou a fala aos outros, em uma relação muito corporal com a professora que, sem uma ruptura drástica, sem lhe ordenar que andasse sozinho, foi esperando que falasse, foi convocando sua fala diante dos outros, incluindo-o nas atividades em grupo ou duplas, oportunizando transformações.

Ana também demonstrou mudanças: o olhar passou a se fixar mais; olhava para as outras crianças quando falavam, levantava com as outras na hora do recreio, lanchava com as crianças e não mais sozinha com a mãe, regulava a quantidade de comida que comia, quando antes comia até vomitar, participava da hora da acolhida e

do recreio, correndo com as outras crianças pelo pátio. No fim do ano, participou da festa de encerramento. Os alunos de sua turma eram anjos em uma peça que reuniu todas as turmas e Ana estava lá, de anjo, junto aos outros na cena. Sua mãe ficou um pouco atrás, não tão longe, mas não estava “na cena”. A mãe, pela primeira vez, viveu uma situação de ver a filha atuando e a si como “expectadora”, como “público”. Não dava para saber quem vivia situação mais “nova”, se a mãe ou a filha.

Relacionando-se com Ana sem a mediação da palavra, professores e crianças se dirigiam ao seu corpo, manipulavam-na. Promover uma ruptura foi imprescindível para criar um espaço para o surgimento da palavra. Via-se, no decorrer do tempo, que a escola pode criar novas formas de endereçamento e para isso o professor deve observar como a criança se posiciona frente ao outro. Se fica na posição de objeto manipulado, fora da palavra, a escola pode introduzir a palavra, o desenho, a escrita, com vistas a interpor alguma “escrita” entre a criança e o outro. O princípio é romper uma relação não mediada, uma relação em que nada se interpõe entre a criança e o outro. Permanecer com esse tipo de relação reproduz a posição de objeto da criança e opera contra a emergência de perceber-se separada do outro. O corte na reprodução dessa situação de objeto, que vivia a criança, abre um campo de possibilidades que permite à criança ocupar lugares distintos, variados, na escola.

As atividades diversificadas no interior da escola contribuem para a abertura da qual estamos falando. Fábio, nas aulas recreação, mal falava, não olhava para os outros, não manifestava interesse pelo que acontecia ao redor de si. Andava de forma descoordenada e não realizava atividades em que precisasse correr ou realizar saltos e desvios. Aos poucos, Fábio adquire um maior equilíbrio corporal e passa a se relacionar de outra forma com as crianças. Um aspecto fundamental também emerge nesse espaço e não só na sala de aula – é que a professora não monta para atividades só para Fábio. Ela vai permitindo que Rogério se movimente no interior das atividades que são propostas.

Fábio não é tomado pela professora como aquele aluno que está dentro, mas na verdade não conta. Vai ficando e fazendo “como” os outros, ainda que as crianças se refiram à sua estranheza. A escola vai exercer um papel fundamental nessa inclusão, uma vez que solicita à criança “ser com os outros e ser como os outros”. Para uma criança que vive um estado de dispersão e apresenta uma problemática em torno da constituição do eu, “ser como o outro” é importante. Estamos nos referindo à face imaginária que no processo de escolarização coloca em jogo a dimensão de alienação a uma imagem. O agenciamento à imagem, feito pela escola, ao convocar o “ser como os outros” do sujeito psicótico, contribuiria para o ordenamento do que se encontra disperso. Se “ser como os outros” favorece a compensação imaginária do que se encontra disperso, por outro lado as diferentes posições a ocupar na escola retiram a criança da identificação massiva à figura do doente mental.

O agrupamento agenciado pelos iguais, no caso de algumas crianças, praticamente não tem efeitos nesse plano dos diferentes significantes que irão agenciar as posições. Na escola regular, a ênfase irá recair sobre a possibilidade do engajamento em uma organização escolar e da filiação a nomes que permitam alguma inscrição na ordem social. Ana, ao entrar na escola, era vista como uma espécie de “bicho”, as pessoas não sabiam como se dirigir a ela. Não havia, para o outro, significante que pudesse agenciar o endereçamento: “o que é ela?”. Com a entrada na escola, o signifi-
ficante criança e aluna permitem aos outros (da escola, do bairro, da família) situar

Ana em um coletivo e, desse modo, na ordem da cultura, na civilização. Os espaços que agrupam os sujeitos pela doença mental fortalecem o endereçamento ao sujeito como aquele que está *fora* da civilização.

Do lado da criança, estudar em uma classe regular favorece o contato com os significantes que organizam o mundo das crianças da sua idade e do seu bairro. Sua experiência será ordenada pelos significantes trazidos pelas outras crianças e que compõem a experiência de um coletivo de crianças que, ao falarem, “escrevem” suas marcas e seus lugares. As brincadeiras, os temas de discussões e conversas, as roupas, as palavras – todos esses elementos são apresentados à criança como índices de filiação, construindo algum relevo na desertificação de seu mundo. Com outras crianças – que estivessem reunidas sob a rubrica da psicose, do autismo ou da deficiência intelectual – a filiação aos nomes da cultura ficaria achatada sob a predominância das identificações imaginárias postas em marcha através das aquisições funcionais.

Aproveitar a heterogeneidade da turma é outra proposição fundamental, pois o aluno vive situações sempre diferentes, que dificultam sua fixação em uma única posição. O trabalho em duplas ou grupos assume um papel fundamental nas práticas de sala, quando se trata de um ensino voltado para a diversidade. As práticas de sala que movimentam composições diferentes entre as crianças (duplas, trios, grupos maiores) potencializam a aprendizagem, pois colocam em cena perspectivas diferentes e mobilizam os alunos a viverem situações novas. O ensino diferenciado e as adaptações curriculares expressam a capacidade de o professor se ajustar aos alunos e permite a criação de situações novas.

A adaptação ocorre quando o professor acompanha o movimento dos alunos e modifica seus planos e estratégias. A partir da avaliação das necessidades de um aluno, uma atividade pode ser mais explorada e contribuir com toda a sala. Em relação ao Rogério, por exemplo, a sugestão de investir mais nas estórias (ordenação, composição, etc.), também poderia favorecer aos outros alunos que estavam em situação de dificuldade em relação à leitura e escrita de textos. Em relação à Ana, a criação de um mapa situando as atividades realizadas na escola, o tempo e o espaço, foi uma sugestão recebida pela professora como uma ideia interessante para todos os alunos. Esse mapa poderia ser explorado de diferentes formas.

Analisando a fala e o trabalho de algumas professoras, demarcamos a importância que estas conferem à instauração de um ritmo, de uma marcação da diferença entre os tempos e espaços. Extraímos daí uma proposição de investir na marcação dos tempos e espaços. Mas havia outro aspecto específico que permitia desdobrar essa proposição: a escola privilegiava o *tempo partilhado*, aquele em que “determinado grupo faz assim”. Daí o desdobramento que nos indicava a necessidade de investir na dimensão de um “fazer comum”, de um “fazer partilhado”.

No caso de Ana, essa proposição se particularizou com a sua participação nos rituais escolares: o momento de entrar, marcado pela acolhida no pátio; o momento de ir para a sala, marcado pela fila; a saída da sala para o recreio, marcada pelo toque (música) e pela indicação da hora; o recreio, com o momento de ir à mesa lanchar e o momento de correr e brincar no pátio; as festas comemorativas, com tudo que elas envolvem de acessórios, roupas e encenações ensaiadas. Ana nos permitiu perceber isso, pois se comportava fora de toda atividade comum. Rogério, no entanto, foi tomado nessa lógica sem que as professoras percebessem, de forma mais natural, “irrefletida”.

A forma como as atividades são vividas na escola nos mostram a todo instante uma operação de regulação pulsional. Enfatizo, portanto, na organização do tempo e do espaço escolar, um aspecto que me parece próximo do que Rita põe em relevo: a instauração de uma ordem que articula o acontecimento ao nome e que articula o sujeito ao seu semelhante, a ação à palavra. Há ênfase na relação entre acontecimento e nome (a nomeação *per si*) quando a escola insiste na instauração de um ritmo e ênfase na função do fazer “como se” quando insiste no “fazer segundo a imagem do outro como semelhante”. Na nomeação e no ritmo há prevalência do simbólico – do que diz respeito à alteridade – e no “como se” há prevalência do imaginário – operações fundantes do eu. Nesse jogo que a escola sustenta, vimos, ainda, que há uma dimensão fundamental que lhe atravessa: a articulação entre o interdito e a transmissão das normas da língua. O funcionamento escolar, com seus horários, espaços definidos de acordo com as atividades, regras de convivência, confrontam a criança com o preço que se paga pelo desejo. A criança quer brincar na sala de informática, mas isso só é possível em determinado horário. Se quer brincar com um amigo, isso se faz ao preço de não matar ou apropriar-se de seu corpo.

A especificidade da psicose se define pela não instauração da lei simbólica, ou seja, o sujeito não se organiza a partir de uma lei fundada no interdito. Poderíamos encontrar, então, um contrassenso na proposição que indica a importância dos interditos. Concordamos com Mannoni (1988) e sua afirmação de que qualquer sujeito pode sofrer os efeitos de uma “inacessibilidade” e submeter-se em algum nível aos limites impostos à satisfação pulsional. Há uma aposta nessa forma de abordar a questão: ainda que o modo como o sujeito aborda a realidade não se sustente na Lei é possível que o trabalho civilizatório tenha algum alcance sobre o sujeito. Para Mannoni (1988), essa aposta coloca a tarefa de subverter um tipo de relação perversa que se estabelece com a palavra do louco. Como assinalamos, de um lado temos o discurso que sustenta a instituição psiquiátrica e, de outro, a crítica ao hospital que se fundamenta no preceito ingênuo de uma loucura que deveria ser preservada de uma sociedade que não a compreende. A subversão como tarefa proposta pela autora atinge as duas formas de abordar a experiência da loucura, pois ambas têm como consequência o regime de exceção, próprio do laço perverso.

Ana, nessa direção, está “pagando” para estar com as outras crianças. A entrada na cultura se faz com um passaporte: algo se paga, algo se perde, para entrar. Não poder morder o colega de sala, não poder furar os olhos dos outros, não poder derrubar todos os objetos que se vê pela frente são “preços” a pagar para que a vida social possa se estabelecer. Sem esta troca não há sociabilidade possível. Mas não é a criança que, sozinha, entrega seu passaporte, seu quinhão. A escola, aqui, se apresenta com sua potência de introduzir a criança na dimensão das trocas. Essa dimensão diz respeito à sociabilidade e, também, à linguagem, pois, para falar, é preciso que haja uma inscrição que implica em uma perda de gozo. A operação que se dá no plano da linguagem se relaciona com as trocas que ocorrem no plano da sociabilidade, uma vez que ambas trabalham com uma perda de gozo que se situa na base de todo traço, de toda inscrição, de toda marca. Inscrito, o sujeito circula e também escreve. Mannoni (1988) observa que, justamente, é quando se traçam limites, barreiras, interditos, que as crianças passam a circular, a estabelecer relações em que comparece a possibilidade de estar com os outros ou não, de falar ou não, de comer ou não, de entrar ou não, de sair ou não. É a criança mesma que fica em posição de ficar ou sair, de se proteger da onipresença do outro.

Quando falamos de romper com a objetualização na relação com a criança psicótica, estamos nos referindo a um norte ético e não à possibilidade de que, na estrutura, ela saia da posição de objeto que é a sua. Sua posição de objeto se deve ao fato de que não houve inscrição da lei simbólica, então, supõe-se que não haveria possibilidade de que algo caia entre ela e o Outro. O Outro se apresenta, então, sem barra. Quando os outros, semelhantes, não reproduzem essa posição de tudo poder em relação à criança (o que é o mesmo que ela tudo poder em relação aos outros), o efeito é de proteção e, portanto, de estabilização. Se propomos um trabalho com a escrita no sentido de manter os objetos a distância (os babau-carrinho, os zumbis), agora propomos uma relação com os outros pautada no interdito que barra o acesso ao outro pela via do incesto e da antropofagia. A escola, quando se dirige ao aluno sem tomá-lo como “objeto” de seus cuidados, promove essa distância necessária. Também opera um corte, como vimos, no nível da família: seja porque aparece como um outro espaço, um espaço terceiro, seja porque provoca interrogações em torno de sua relação com a criança.

Ana, ao final de um ano, acompanha sua ação de palavras, como as crianças que começam a falar. Pede água e pede para passear. Na hora da aula, pega a mochila e vai para a porta de casa, convocando a mãe para que lhe leve. A mãe também diz que em casa passou a comer sozinha e não come mais sem parar. Ela, a mãe, passou a limitar o tanto que come – coisa que nunca fizera, antes da escola. Ana, do seu lado, parou de gritar à mesa. A professora observa que, na escola, não se ouvem mais os gritos. Uma coisa também nos chamava a atenção: a fixação de Ana nos objetos, assim como o olhar mais endereçado a quem fala. Não havia, em tudo isso, uma mudança radical em jogo, mas, evidentemente, um movimento operando. Ainda que Ana nem sempre olhe para quem fala, por exemplo, e que muitas vezes volte a correr e se dirigir aos objetos “aos saltos”, de um modo geral, havia uma regulação maior, uma certa diferenciação entre os objetos e as pessoas, uma capacidade crescente de simbolizar pela palavra e de interagir “ao modo dos outros”.

Fábio, com o tempo, mais e mais foi se mostrando aberto às trocas sociais e seu pai passou a lhe levar todas as manhãs para a casa de uma vizinha, que dava aulas de reforço. Lá, Fábio brincava com outras crianças durante as manhãs e também estudava. Quando a família de Fábio matricula seu filho na escola, passa a se referir ao filho “para um outro”, então o fato de falar do filho para um outro (fora do espaço da família) já introduzia uma distância, pudemos observar. O filho era tomado em falas diferentes, interpretado de formas diferentes, o que produzia nos pais o efeito de um afastamento, como se sobre o filho pudesse haver um outro saber para além dos seus.

Se a escola regular não estiver tomada pela “doença” ou “déficit” da criança, os assuntos, os temas que giram em torno de sua vida poderão ser mais variados, mais plásticos. Então, a escola e a família irão falar da criança a partir dos assuntos que a escola coloca, e que são saberes de experiência, gestados nos percursos educativos da cultura escolar. O aluno e sua condição saem do centro das atenções, poder-se-ia dizer, e os temas da vida escolar passam a descentrá-lo. Fábio nos mostra bem isso: a família o tratava como um menino “que já sofreu muito porque não tem mãe” e “ainda mais é doentinho”. São interpretações da família e essas interpretações lhe conferem um lugar. Não estamos aqui afirmando que essas interpretações devem desaparecer, pois elas fundam seu lugar a partir da fala do outro. Estamos falando da possibilidade de jogar com outras interpretações, de permitir ao sujeito outras “filiações” que lhe mantenham aqui e lá ao mesmo tempo.

As proposições relativas ao trabalho com a escrita avalia a escrita a partir da submissão às normas da língua, o que envolve os efeitos de estabilização advindos da interface entre significante e significação. No caso de Fábio, por exemplo, temos o comprometimento da significação, pois ele decodifica o som das letras, mas não supõe que o ordenamento das letras compõe um todo. De repente – e isso só ocorre com a mediação do professor – Fábio captura uma significação. Então, existe uma passagem da grafia, das letras impressas que não formam uma palavra, para o reconhecimento de que ali há uma unidade de significação. O passo seguinte é que essa significação isolada – a palavra – possa ser também reconhecida como parte de uma frase, que compõe outra unidade de significação.

A escola pode criar atividades em que o aluno possa falar e que essa fala possa ser escrita. Os amigos da sala são importantes nesse aspecto. As atividades baseadas no ensino diferenciado – proposta lapidar da educação numa perspectiva inclusiva – podem contribuir muito. Nessas atividades os alunos trocam perspectivas, realizam atividades de forma conjunta e oferecem apoios uns aos outros. Um aluno que já escreve pode escrever as histórias que Fábio conta, por exemplo, em uma atividade coletiva de criação de histórias. Por outro lado, como dissemos, a própria escrita, o fato de que algo possa ser grafado, também tem um enorme valor por permitir que Fábio localize esses pedaços, esses fragmentos que surgem “soltos” e ficam em posição de lhe invadir. O delírio, como vimos, constitui um trabalho de ordenação de um mundo. O delírio “ordena” o que aparece para o sujeito aos pedaços, convocando o sujeito a fazer alguma coisa. Fábio pode inserir os babaus, o fogo, a água, nas histórias. A grafia, a fixação dessas histórias, cumprem uma função de reconhecimento e possibilitam que, aos poucos, pedaço por pedaço, história por história, Fábio possa se estabilizar com sua produção delirante. Ao fim de um ano, Fábio escuta uma história e pode recontá-la, ou seja, reúne os acontecimentos em uma ordenação temporal e causal. A apresentação de uma forma de escrita à criança é uma face do trabalho civilizatório, pois se assenta num ato de extrema renúncia pulsional e de submissão às normas que advém do campo da língua – do Outro da língua, do código. Portanto, o fato de que a escola privilegie um objeto – a escrita – não é sem consequências no caso de crianças para quem o Outro se encontra em posição de aniquilar o sujeito.

Considerações finais

Mannoni (1988) fala da angústia mobilizada nos sujeitos (sobretudo, psicóticos) diante da ruptura da rotina institucional. Kupfer e Petri (2000) falam da angústia mobilizada nos professores: por quê ensinar a uma criança que não pode aprender? A angústia situa-se na passagem dos lugares de tratamento para os lugares de vida. A experiência que constituiu essa pesquisa e as proposições que lhe são decorrentes confirmam que os “lugares de vida” contrastam com os “lugares de tratamento”, sobretudo porque possibilitam às crianças e aos jovens experiências que lhes abrem diferentes perspectivas diante da vida, diferentes posições a ocupar frente ao outro. Para a criança, a escola pode ser um lugar de vida. Tudo na escola permite que ela assim seja designada. O que pode impedir essa designação não está na escola – na ordenação da vida escolar – mas nas concepções sobre a doença mental que adentram a escola e que foram construídas desde muito longe no tempo, advindas que são da forma como o chamado louco foi tratado historicamente. Dois desafios se colocam,

hoje, em qualquer experiência de inclusão: romper todo tipo de relação que se baseie na tutela exclusiva e que coloque a criança em regime de exceção; sustentar uma experiência que dê lugar a sucessivos cortes, remetendo a criança a espaços sociais diversificados. Como já observamos, essa ruptura se baseia no relançamento “adiante”, “fora”. O principal não está em frequentar outros espaços além da escola (no sentido de a escola organizar atividades em outro lugar), mas no fato de a escola “apontar” para fora de si, para fora do presente sem futuro das instituições totais.

Referências

- BURSZTEJN, C; GERBER, R. Quelle école pour les enfants autistes?. *Enfances & Psy*, v. 4, n. 16, p. 60-70, 2001.
- FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V; BONETTI W. L; POULIN J.R. *Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- GOMES, A. L; POULIN, J. R; FIGUEIREDO, R. V. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- JERUSALINSKY, A. Para uma clínica psicanalítica das psicoses. *Revista Estilos da Clínica*, Dossiê Psicoses e Instituição. ano 1, n. 1, 2. sem., 1996.
- KUPFER, M. C. M; PECHBERTY, B. A escolarização de crianças e adolescentes com problemas psíquicos graves no Brasil e na França: algumas considerações. *Revista Psicologia e Argumento*, v. 28, n. 61, p. 127-134, 2010.
- KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? *Revista Estilos da Clínica*, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.
- MANNONI, M. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.