

Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar

Carla K. Vasques*

Resumo

Na construção de processos inclusivos encontram-se obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidades de escolarização das crianças com autismo e psicose infantil. Em consequência de sua estruturação psíquica singular, estes sujeitos apresentam comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante. Tais diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos para a inclusão escolar, justificando-se, assim, a ausência de atendimento ou o encaminhamento para espaços reeducativos, com vistas à adaptação comportamental. Este trabalho objetiva a construção de um novo olhar sobre esses sujeitos e suas possibilidades educacionais e subjetivas. Para tanto, apresenta o atendimento psicológico de uma criança, dos cinco aos onze anos, focando principalmente as relações entre clínica e escola. Como filtros de leitura têm-se a psicanálise freudo-laciana e as proposições da inclusão escolar. O estudo propõe-se a questionar interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos clínicos e educacionais.

Palavras-chave: Autismo e psicose infantil. Educação Especial. Inclusão Escolar.

White on the white: psychoanalyze, special education and school inclusion

Abstract

In the construction of inclusive process we find obstacles relative to the suppose boundaries and possibilities of children with autism and infantile psychosis education. Because their singular psychological structure, these subjects shows stereotypes behaviors, uncontextualized speeches, written and reading locked in the literality of the meaning or with a lost connotation. These differences are, usually, seems as obstacles to the school inclusion, justifying the absence of an attendance or the assimilation for the reeducational spaces, searching a behavior adaptation. The objective these work is the construction of a new perspective about these subjects and their educational and subjective possibilities. Specifically, this paper presents a child psychological attendance, from his five to eleven years old, focalizing mainly on the relationship between clinic and educational inclusion. As lecture filters we have the freudian-lacanian psychoa-

* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL.

analysis and the school inclusion propositions. This study wants to question the narrow interpretations, enlarge perspectives and flexibilize clinic and educational processes.

Keywords: Autism and infant psychosis. Special Education. School Inclusion.

A inclusão, concebida como o reconhecimento e a valoração da diversidade humana, desponta como proposição nas políticas públicas, na organização dos serviços e na formação profissional em diferentes áreas do conhecimento. Nos últimos vinte anos, a educação e a educação especial têm contemplado os influxos dessa discussão, sobretudo no que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular. Tais proposições suscitaram um grande número de debates e produções voltados, por exemplo, para análise das políticas educacionais inclusivas, do atendimento educacional especializado, da formação de professores. Apesar desses esforços, é ainda amplo o desconhecimento sobre a educação escolar frente às exigências colocadas pela inclusão (BAPTISTA; CAIADO; JESUS, 2008).

O presente texto insere-se no universo temático dos “sujeitos da educação especial”. Considerado um tema histórico na área, implica disputas conceituais, ideológicas e políticas a respeito da identificação, das terminologias, da avaliação, do diagnóstico e dos desdobramentos dessas questões nas formas organizativas do trabalho pedagógico. O recorte privilegiado tematiza os sujeitos com autismo e psicose infantil. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p.15), “alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro autístico e psicose infantil”.

Os questionamentos relativos às possibilidades educacionais dessas crianças e adolescentes ganharam visibilidade a partir do movimento proposto pela inclusão escolar. De acordo com dados do MEC/INEP, no período de 2005 a 2006, houve um acréscimo de 31,5% no fluxo das matrículas escolares deste alunado (10.053 em 2005 para 11.215 em 2006, crescimento de 11,5%)¹. Apesar do incremento nas matrículas, há estudos recentes evidenciando que, ainda hoje, essas crianças são excluídas da escola (VASQUES, 2003; OLIVEIRA, 2002). Segundo Vasques e Baptista (2006), esses alunos têm sido identificados como aqueles que impõem grandes desafios aos processos inclusivos, já que as características consideradas típicas de seus quadros são de difícil gestão no âmbito do grupo.

A partir do encadeamento teórico entre disciplinas e dos fragmentos de um caso clínico, o principal objetivo do presente artigo é contribuir com a

construção de outro olhar sobre esses sujeitos e suas possibilidades educacionais.

Primeiras palavras...

Outubro, 1996. João chega ao atendimento clínico encaminhado pela educação infantil. Entra sozinho, dizendo que sua mãe pode esperar lá fora. Com cinco anos, apresenta uma seriedade que destoava de seu corpo franzino. Apesar de não conseguir pronunciar a palavra psicóloga (falava “pscóloga” ou “pepiscóloga”), sabe por que está ali, pois sua mãe já lhe explicou que deveria falar sobre “as dificuldades da vida”². João confessa que não entendeu muito bem a fala da mãe, mas como sabe que as mães sempre têm razão, acredita que, no futuro, poderá entender melhor.

Na “escolinha”, entre outras questões, esse menino não brincava com as crianças, recusava-se a desenhar ou grafar no papel e não queria tocar diretamente nas coisas ou pessoas, usando sempre luvas para manter um certo distanciamento. Sua mãe afirma que, desde bebê, ele sempre fora muito estranho: “... só gostava de ficar no escuro, não chorava, diziam que era um bebê louco”.

Em um atendimento, João pega uma folha de papel e mostra, com o dedo, o caminho percorrido naquele dia, por ele e seu pai. Esse encontro era o primeiro em dois anos de ausência paterna. Eu lhe ofereci um lápis para que escrevesse essa história e, ele, surpreso (!!!), mostrou-me a folha em branco e disse: “Não, eu não posso! Veja, Carla... o branco é lindo, é perfeito, é de Deus. Deus queria falar uma coisa para seu filho, e Maria é quem deveria passar o recado para Jesus. Mas Maria, eu não entendo, esqueceu o recado. Deus criou a folha em branco... para que Jesus soubesse que havia um recado lá...”.

Perguntou-me, então: “Se Jesus é tão inteligente, ele não vai esquecer do recado do pai, né?! (...) Por que Maria esqueceu do que Deus falou?! Minha mãe disse que as mães sabem tudo... então como ela esqueceu! Sorte do Jesus... ser sabido”.

A partir dessa cena, João passa a desenhar e escrever. Aos cinco anos, já se encontrava silábico-alfabético³. Em uma das últimas sessões daquele primeiro ano, ele retoma o motivo pelo qual se encontrava em atendimento: “olha o cinco está doente, ele tem coisas na cabeça que não consegue entender. O caminhão está levando o cinco para a pscóloga. Lá vai falar sobre as coisas da vida, as mães, os pais e avós. Se o cinco conversar bem direitinho, ele vai crescer e ficar forte. Vai passar até do sete...”.

Por seis anos acompanhei João, sua família e seus professores, na construção de alternativas sociais, educacionais e subjetivas. A capacidade de fazer avançar e raiar a vida através dos espaços institucionais foi-me revelada por João. Através dele o branco fez em mim sua impressão, fazendo nascer o coelho branco sobre a neve.

O “coelho” pode ser percebido como uma forma de encaminhar as questões advindas de minha experiência como psicóloga, pesquisadora e docente dedicada à temática da infância. Esse território de investigação está calçado na valorização do sujeito; na implicação dos serviços no desenvolvimento dos pacientes e alunos; na escola como espaço privilegiado para o ser criança.

A aproximação da psicanálise com a educação, da clínica com a escola, foi-me apresentada por crianças como João que, pacientemente, mostravam-me a insuficiência dos métodos clínicos no que se refere à constituição do sujeito socialmente reconhecido e a importância da escola e do educador na construção dessa possibilidade. Essa aposta me encaminhou ao campo da educação: o valor constituinte do educador e da instituição escolar, sobretudo, para os casos considerados graves.

Quando se trata de crianças e adolescentes com autismo e psicose infantil, a discussão relativa ao universo escolar permanece, com frequência, em um segundo plano. Com base na identificação das condições do próprio sujeito, dos educadores ou das escolas, as intervenções priorizam espaços clínicos e, muito frequentemente, propostas comportamentais de intervenção. É como se a escola duvidasse de sua função frente a crianças tão diferentes e que, por isso mesmo, questionam seus regramentos e ideais. Como nos fala uma professora: “O que teria a escola a oferecer para tais crianças? Esses meninos e meninas que rodopiam pelas salas, que não falam, mas apenas murmuram, poderiam ler? Escrever? Fazer contas? Dessas crianças de cristal, o que se pode esperar? Como investir em quem parece não apreender”.

A repetitiva dúvida frente à possibilidade de escolarização é originária de uma complexa rede de elementos. Alguns fatores que contribuem para tal situação: a ausência de informações sobre quem são estas crianças e adolescentes; os poucos e recentes estudos sobre o tema; as dificuldades de interlocução entre as diferentes áreas; a ausência de uma sistematização do conhecimento por parte do campo pedagógico; e, finalmente, a tendência de perceber a diferença como falha ou déficit a ser corrigido, normalizado (VASQUES, 2008).

Em 1997 João ingressou na primeira série. Ele já está alfabetizado e não apresentava dificuldade nos conteúdos. Nos relacionamentos, entretanto, a situação é tensa. Conforme a professora: “João é um aluno desatento, não quer fazer nada, tem sempre uma desculpa para dar e por causa disso estou sempre lhe chamando a atenção, ficando assim bravo comigo”. Enquanto caminhamos pela escola, a professora Marisa me apresenta para todos que cruzam nosso caminho. João é conhecido; seu caso, segundo ela, já foi discutido em diferentes momentos de orientação e supervisão escolar. A professora mostra-se sensibilizada com as condições de pobreza em que o menino vive. Preocupa-se também com as “atrapalhões da mãe”. Concordando com as inúmeras dificuldades experimentadas pelo menino, saliento o valor de suas conquistas, a importância do laço com a escola e, sobretudo, com ela. Marisa termina este

primeiro encontro, alegando que “novamente” a turma e ela enfrentariam os problemas causados pela presença de João, mas que com muita “paciência” poderia solucioná-los.

Próximo ao fim do ano letivo e com João já aprovado para a segunda série em função do bom rendimento, a escola volta a demandar minha presença. Desta vez o assunto era “as esquisitices de João”. Segundo a professora, o aluno agora apresentava algumas “manias” que eram insustentáveis na escola: “Ele só escreve de lápis ou caneta vermelha. Não adianta propor outra cor. Só escreve e conta até o número sete, diz que depois não pode mais...” A professora comenta que não consegue entender a “fixação” de João pelo sete e pela cor vermelha. Não se trata de não conhecer outros números: “ele contava bem, sabia bem mais do que seus colegas, inclusive... mas agora parou”. Acordamos que essa situação, provavelmente passageira, não deveria prejudicar o encaminhamento de João para a segunda série. Na saída, Marisa comenta que, possivelmente, estas “esquisitices” de seu aluno advinham de ele ser “superdotado”, conforme ela: “ele é assim estranho por seu meio gênio, ele é brilhante em algumas coisas, deve ser difícil ser especial assim”.

No atendimento clínico, esta “fixação” também acontecia. Repetia-se, desde o princípio do atendimento, em seus desenhos e escritos, o sete e o vermelho como significantes principais. Até que um desenho nos apontou o caminho a seguir. Segundo João: “Esse é o ônibus da Maria. Ela está levando o sete, que é maior do que o seis e o cinco, para o cemitério. Porque o sete nunca vai chegar a ser oito...”.

A mãe do menino foi convidada a comparecer com urgência no atendimento. Vânia estava bastante deprimida e dizia precisar falar para “aliviar seu coração”. Segundo ela, João deveria morrer aos sete anos. Essa “premunição” a acompanhava desde o nascimento do filho e agora, com a proximidade de seu aniversário, estava apavorada. Diante disso, os repetidos calendários vermelhos, sempre com sete colunas, sete dias, sete meses; os cálculos que, independentemente dos algarismos, sempre resultavam em sete, foram compreendidos. João que acompanhava a mãe na sala de atendimento, pela primeira vez, nesse dia, ergue os olhos, levanta e segura minha mão, dizendo: “Fala pra ela Carla, fala que nem sempre as mães estão certas. Que seus sonhos nem sempre se realizam. Que o futuro de uma criança é crescer e ser feliz”. Eu falei e juntos sustentamos essa possibilidade.

Maio, 1998. João frequenta regularmente a segunda série do ensino fundamental. Durante esse ano, foram poucos os contatos com a escola que parecia tranqüilizada diante da possibilidade de ele ser um aluno brilhante, e por isso “um pouco estranho”. Suas “manias” foram mais toleradas e, sobretudo, a nova professora, Carmem, apresentava uma especial relação com ele. Mesmo com questões importantes na conduta, ela apontava o seu crescimento e empenho. Segundo seu parecer: “João é um menino quieto, carente, tímido e inteligente. Apresenta dificuldades de se relacionar com os colegas, principalmente

nos trabalhos em grupo. É independente na realização das propostas e sempre procura soluções para os desafios lançados”.

Na clínica, João continuava a trabalhar questões importantíssimas. Enquanto sua mãe o impedia de ter contato com o pai, dizendo que “para sempre” eles deixariam de ser ver, João passava desenhando bandeiras e falando do pai(s) onde nasceu. Do seu pai(s), de sua origem brasileira, gaúcha, e de que ninguém poderia privá-lo disso. Certa vez falou sobre essa atitude da mãe em relação ao pai: “não entendo direito, mas acho que é como o carro vermelho! Eu tinha, hoje não tenho mais, perdi, mas no futuro posso ter de novo! No colégio e na psicologia, já descobri que, como os gatos, a gente tem sempre sete jeitos de viver”.

Julho, 1999. João está na terceira série do ensino fundamental. Carmem continua sendo sua professora, o que lhe possibilita maior segurança. Na escola obteve uma bolsa de estudos que permite prosseguir no mesmo local. Quanto ao conteúdo, não há muitas dificuldades e sua circulação social aumentou muito. Ele frequenta o coral e joga futebol no time da escola. Uma das apresentações foi na creche que havia frequentado quando menor. Sobre isso ele me diz: “Eles nem me conheceram e eu entrei, cantei e saí e nem senti nada”. Em relação à escola fala: “É o melhor lugar do mundo. Eu preciso estudar para ter carteira de motorista de caminhão. Vou ter um caminhão vermelho, vou buscar meu pai que é cantor, e juntos vamos viajar pelo Brasil. Depois, vou casar e ter filhos”.

Durante esse ano, intensificamos os encontros entre clínica e escola, ampliando nossas possibilidades de diálogo. Através de diferentes estratégias, buscávamos potencializar o espaço escolar, tão caro a João. Para tanto, envolvemos outros professores, alunos, pessoal de apoio e a própria comunidade. Através desses espaços e 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 de João tornaram-se fatores diferenciais.

No que se refere às estratégias de ensino, o atendimento educacional desses alunos não demanda metodologias específicas, mas alterações curriculares semelhantes àquelas 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 elaborar formas de acolher a produção dessas crianças); 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 o percurso e o rendimento escolar etc. (VASQUES; BAPTISTA, 2006).

A interlocução entre as proposições da inclusão escolar e da psicanálise pode ser bastante potente para pensar a escolarização dessas crianças.

Com a psicanálise o sofrimento psíquico deixou de ser registrado unicamente na dimensão do erro e da falha. Mais do que um tipo de interação com os outros e com os objetos, falar de autismo e psicose remete a uma determinada posição subjetiva. Na infância, estas posições subjetivas não estão definidas, uma vez que o sujeito está se constituindo. Ao pensarmos que se trata não de um quadro definido, mas de um impasse no processo de 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. A posição defendida por muitos psicanalistas e educadores 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 o autismo e a psicose infantil como impasses não definidos permite pensar 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, cristalizam-se em função dos diagnósticos, classificações, avaliações etc. 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.

Junho, 2000. Depois de uma temporada morando com a avó materna, sua mãe casou novamente e ambos passaram a morar com o atual marido e seus dois filhos. João freqüentava a quarta série do ensino fundamental e essas mudanças se refletiram em sua escolarização. Soma-se a isso a troca de professora que o acompanhava há dois anos. Esses “abandonos” provocaram uma série de reações. Na escola, João passou a bater nas meninas e xingar a professora de burra. Com a mãe, mantinha uma relação tensa, freqüentemente com brigas e acusações. Com os colegas, não conversava mais e idéias persecutórias começavam a se tornar cada vez mais freqüentes. João sentia-se lesado pelos amigos, acreditava que havia complôs contra ele e que, por isso, deveria deixar de ser inteligente.

Os encontros com a escola foram intensificados. A professora relata sua dificuldade no relacionamento com João por suas “agressões desmotivadas”. Diz não receber para ser agredida e “xingada”. As dificuldades vão aumentando em todos os sentidos: em casa, na escola. João volta a ter enurese noturna, o padrasto lhe bate em função da “sujeira que faz toda noite”.

Com os esforços da orientadora educacional, que acompanhava o caso de João desde princípio, asseguramos junto ao corpo docente a permanência de João na escola, apesar do movimento deflagrado pela professora no sentido de suspensões, advertências e ameaça de reprovação. No fim do ano escolar, João foi aprovado por média. Tal aprovação, possivelmente, dava-se mais no sentido de colocar um fim naquela situação do que pelo rendimento do menino.

Abril, 2001. João, que sentia a escola como um ancoradouro, perdeu essa referência. O que parecia difícil no ano anterior tornou-se ainda mais impossibilitador. Na escola, o funcionamento da quinta série, com diferentes professores e disciplinas, lhe era muito confuso. Agrega-se o fato de haver “perdido” a bolsa de estudos e não possuir livros e cadernos. Sua aparência estava, pela primeira vez, desleixada. Faltava a aula e ao atendimento freqüentemente. Na família, as surras e as ofensas continuavam constantes, só terminando diante da ameaça de denúncia no conselho tutelar. No fim do ano, o casal separou-se. João foi reprovado, fato que lhe causou enorme sofrimento pela importância da escola em sua vida.

Os processos de (re)conhecimento e legitimação das mais variadas expressões humanas, pontos de alicerce da inclusão escolar, são construídos paulatinamente. Tal processo, contudo, não se constitui como um movimento linear, contínuo e coeso, mas a partir de (des)encontros marcados por tensões, avanços e retrocessos. Acompanhando a trajetória de João, percebe-se a presença de forças opostas e contraditórias, em uma mesma instituição, em uma mesma história, em um mesmo sujeito.

Como efeito dessa processualidade afirma-se que a intervenção e o contexto são fundamentais para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que se pode ter deles depende diretamente de análises que integrem a historicidade das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais muitas vezes nos são apresentadas como quadros pré-definidos e estáticos: o autista, o deficiente mental etc. (BAPTISTA, 2006).

A cada aluno incluído, aposta-se na educação como agente humanizador. Tal aposta, contudo, não é dependente exclusivamente de uma decisão intelectual, seja ela cognitiva ou volitiva. Para introduzir a singularidade dos sujeitos e suas possibilidades subjetivas e educacionais no plano do visível, é necessário explorar, com diferentes recursos e em diversos ângulos, as trajetórias pessoais, clínicas e escolares dos diferentes sujeitos implicados no processo. É necessário suspender certezas e deslocar nosso olhar em busca das alternativas.

Setembro, 2002. João trocou de escola e cursa novamente a quinta série do ensino fundamental. Conforme ele: “eu não sei por quê, mas lá é mais legal. Tenho um amigo e vários professores”. Segundo sua mãe: “João voltou a estudar, se interessar pela escola e tem tirado as melhores notas da escola. Eu voltei a estudar também”. Bem antes do final do ano letivo, já estava aprovado

para a sexta série do ensino fundamental. Nunca fui à escola e tampouco falei com alguma das professoras. João, em sua última sessão comigo, diz que não será mais caminhoneiro, pois pretende estudar bastante e ser psicólogo. Lembrou de seu ingresso no atendimento, dos tempos quando era criança, mal sabendo ler e escrever. Riu-se ao ver seus desenhos e escritos antigos. Juntos arrumamos todo o material, colocamos numa pasta escolhida por ele e rapidamente nos despedimos, porque estava atrasado para o colégio.

Para continuar o diálogo...

Lajonquière (2000) afirma que a educação tem uma função constitutiva. Educar seria transmitir as marcas simbólicas que possibilitem à criança o usufruto de um lugar, a partir do qual o desejo seja possível. Essa transmissão possibilita a conquista de um lugar de enunciação. A aprendizagem de conhecimentos específicos, mas, sobretudo, de conhecimentos existenciais que são veiculados em todo ato educativo submete os aprendentes às marcas comuns ao humano na medida em que transmitem a história e filiam à cultura.

Através da educação, estabelecem-se vínculos de filiação e pertença entre sujeitos e, se isso é primordial para todas as crianças, para aquelas com graves problemas torna-se um fator constitutivo, capaz de produzir efeitos em sua estruturação psíquica.

Kupfer (2000), por exemplo, diz que a escola pode se transformar em uma “ferramenta” a favor do desenvolvimento global desses sujeitos. Argumentar a legitimidade da inclusão escolar é, assim, bem mais do que defender (ou atender) um mandato político. Para tais crianças, a escola pode ter uma função terapêutica, função capaz, inclusive, de atuar na retomada da estruturação psíquica.

Na construção de tais possibilidades, parece ser urgente questionar a concepção de aluno e ensino ideal; de segurança e controle sobre o processo educativo e terapêutico; de sujeito como essência a ser desvelada, mensura, rotulada. Visibilidades, infelizmente, ainda tão demandas nos campos da clínica e da escola. Como disse Nietzsche (1983), a arte assenta-se na inexistência do ver. Portanto, existe um enorme trabalho a ser feito no sentido de (re)descobrir os sujeitos e suas vivências, mantendo o enigma que lhes constitui.

Os influxos dessa posição manifestam-se, por exemplo, na crítica as pautas de desenvolvimento e a idéia de progresso, de melhoramento e evolução a partir de estratégias rígidas de ação. Questionam-se as estruturas prévias de compreensão ao abordar a diferença e a necessidade de atender/educar aceitando o outro em sua alteridade. A inclusão escolar encontra aí sua justificativa procurando, no território escolar, articular o universalismo e a diferença, o eu individual e a inserção em um ethos comum. Tarefa nada fácil, sobretudo, quando o alunado em questão aponta demasiadamente as fragilidades e os paradoxos humanos.

João, um menino que se intitulava “louco... pela escola!”, atualmente está concluindo o ensino médio com bom desempenho. A presença de educadores abertos as suas singularidades foi fundamental. Tal acolhimento possibilitou-lhe enfrentar suas inúmeras dificuldades, pois João, dia-a-dia, trava uma batalha por sua condição psíquica, por sua vida. Em suas trincheiras, o conhecimento e a vivência escolar são suas maiores armas. É a educação que o abastece de recursos simbólicos a fim de que possa como dizia, “tocar a vida”.

Abordar o atendimento clínico e educacional de sujeitos com autismo e psicose infantil é deparar-se com um campo em construção. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo. Há, então, um enorme trabalho a ser feito no sentido de superar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos clínicos e educacionais.

Com esse discurso, não pretendo minimizar as dificuldades implicadas nesse atendimento. Trata-se, antes, de não recuar frente aos desafios que nos são colocados por esses sujeitos. Parece-me que esses alunos reclamam por um lugar na escola e pelo olhar de seu professor. Sua “queixa” dirige-se a um espaço escolar potencialmente rico em palavras e significados. Suas dificuldades e limites manifestam que o grande desafio a ser enfrentado pelos profissionais da educação e da saúde é deslocar o olhar, abrindo-se a uma nova sensibilidade, pois há muito mais a ser lido e ouvido: o branco sobre o branco.

Referências

BAPTISTA, C.R. Educação especial e o medo do outro: atento ai segnalati! In: BAPTISTA, C.R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.17-29.

BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D. M. **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: maio de 2008.

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y.M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: Perspectivas Piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

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

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

LAJONQUIÈRE, L. de. Itard Victor!!! Ou o que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p. 105-106.

NIETZSCHE, F. W. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

OLIVEIRA, A. C. O autismo e as “crianças-selvagens”: da “prática da exposição” às possibilidades educativas. 2002. 134 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 153 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

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. 153-164.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 195 f. + Anexos. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Notas

¹ Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar 2005-2006). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/dados-da-educacao-especial>>. Acesso em: 15 de mar. 2008.

² No presente trabalho, 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.

³ Nível estrutural da linguagem escrita, conforme formulações de Emília Ferreira (1995).

Correspondência

Carla K. Vasques - Av. José Acácio Moreira, n. 787 - Cep: 88704-900 - Tubarão - SC.
E-mail: carla.vasques@unisul.br - k.recuero@gmail.com

Recebido em 7 de julho de 2008

Aprovado em 9 de fevereiro de 2009

