

PSICOSE NA INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: A ORIENTAÇÃO ÉTICA DAS PROPOSIÇÕES SOBRE A ESCOLA REGULAR

Caciana Linhares Pereira
Rita Vieira de Figueiredo

Um dos aspectos importantes que se apresentam quando analisamos a educação na proposta inclusiva é o lugar que esta proposta confere ao saber do aluno, o que pode ser observado justamente nessa preocupação em torno da experiência da sala de aula, em torno da forma como o professor lida e trabalha com a singularidade de cada aluno. Sabemos que a constituição do humano requer muito mais do que condições biológicas e cuidados básicos com o recém-nascido. Ao chegar ao mundo, um bebê terá suas ações ainda precoces revestidas pelas palavras do outro. Ao chorar, o outro irá interpretar esse choro e inseri-lo numa rede de linguagem. Esta função interpretante do outro e da cultura irá sustentar o bebê numa construção ininterrupta que irá se encarregar de “cobrir” o real pelo simbólico. Diante das manifestações do real, a cultura – através do outro que cuida da criança – irá simbolizar esse real retirando a criança da escuridão, das trevas do sem-nome. É assim que o corpo orgânico se humaniza: sendo afetado pelo outro e pelas palavras da cultura. A tarefa do professor não se encontra atravessada por essa função interpretante? Não cabe ao professor construir com os alunos significações para o real do mundo? Ao ouvir a palavra mamífero, a criança pode inicialmente ficar indiferente: para ela esta é uma palavra morta. Ao mesmo tempo, é uma palavra que ela passa a escutar, promovendo um efeito de distanciamento e estranhamento entre o sujeito e o outro que fala a palavra ma-

mífero. O professor, ao construir com o aluno significações para a palavra, estará cobrindo esta parte do real (a palavra mamífero) pelo simbólico. Esta simbolização, portanto, implica também numa certa “aproximação” do outro que fala a palavra; aproximação realizada a partir do momento em que a palavra mamífero entrar num jogo de sentidos produzido a meio caminho - *entre* - o sujeito e o outro. Podemos afirmar então que uma das faces do professor é a face interpretativa: face que cobre o real pelo simbólico. E a outra face?

A outra face é a do silêncio. Esta face se comunica com o desconhecido, com o estrangeiro, com a alteridade. Esta face o aluno não “ouve” nem “vê”, pois justamente é o que, no professor, faz silêncio e convoca o aluno a falar. Diante de sua função de interpretar, esta face lembra ao professor que nem tudo se interpreta, ou que toda interpretação tem limite. Esta relação do professor diante do saber – que faz com que ele não possa tudo interpretar – é o espaço vazio que permite ao aluno ocupar um lugar. Diante do vazio do lado do professor, o aluno pode ocupar um lugar de onde produza saber. É o limite da interpretação do professor que marca a transição do aluno: de *interpretado* ele passa a *interpretante*. Se o aluno é *falado* pelo professor (ou seja, se o professor fala dele) – e ser falado é fundamental, pois nos garante um lugar junto ao outro – é também importante que o professor não possa tudo falar ou tudo saber do aluno e assim o aluno passe a falar de si. O que é importante é que o que o aluno irá falar de si nunca irá corresponder completamente ao que o professor fala. Esta diferença – esse saber diferente entre aluno e professor – é o que irá permitir a emergência do novo. Este novo na escola pode se apresentar nas novas teorias e saberes escolares, como também no fato de que o aluno se descobrirá sempre outro, sempre dife-

rente do que era ontem. Pesquisadores de áreas distintas têm percebido que o aluno com deficiência intelectual, por exemplo, tende a se manter numa posição de passividade diante do saber e numa lógica que coloca o outro no lugar de autoridade sobre o saber, no lugar de quem fala sobre o sujeito. O sujeito ficaria capturado nessa posição de ser *falado* por um outro. A chegada de um bebê pode trazer um bloqueio do olhar materno, embaraço que pode impedir a mãe de tomar o bebê como filho que necessita dos seus cuidados. Diz-se então que aí ocorre um bloqueio na “função interpretante da mãe” – que possibilita a esta interpretar o que o bebê pode estar querendo e tentar responder a isso a partir de suas hipóteses, propiciando que significantes se inscrevam nesse corpo. Os pais, diante de uma criança que não corresponde aos seus ideais imaginários, podem tomar a saída da negligência ou do “excesso de amor”. Podem, nestas saídas, expor o bebê ao abandono ou o manter colado ao próprio corpo, como uma extensão de si. Para que da *necessidade* o bebê passe à *demand*a – e a fim de que seu corpo possa ser erotizado, bordado –, é preciso que a simbolização se estabeleça, do tempo de alienação ao de separação. Sabemos que, por intermédio dos vínculos – os quais tornam possível a transferência dos pais –, é propício, no atendimento, construir os alicerces de um lugar próprio ao sujeito (HEINZ, 2003). Por exemplo, num bebê lesionado e com sequelas motoras importantes, o tratamento fisioterápico motor é amplamente indicado, porém, essa terapia motora geralmente é vista como algo isolado do desenvolvimento psíquico.

Essa discussão nos permite questionar o lugar que temos conferido, na escola, aos laudos e aos comprometimentos de cada deficiência. Antes de um sujeito, a escola tende a ver uma síndrome. Diante da síndrome, muitas vezes se es-

tabelece o que Lacan denomina de ato demissionário: a escola afirma não saber como trabalhar com esse aluno sob a alegação de que quem detém um saber sobre sua síndrome é o clínico. Primeiro, vejamos: qual a função da escola? Digamos, de forma resumida, que nossa cultura tem legitimado a escola como um dos seus mais importantes espaços de sociabilidade. Vygotski (1989; 2001), por exemplo, irá formular essa função da escola nos termos da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. Esta transmissão, para além de um conhecimento beletrístico ou meramente retórico, está comprometida de forma radical com as possibilidades de vida social do sujeito. O conhecimento que está em jogo não é redutível ao campo da informação, mas estende-se ao campo dos saberes em jogo na cultura e que estão ligados aos modos de produção econômica e social da vida. Nossa posição, alinhada aos princípios que sustentam a perspectiva da educação inclusiva, é de que a escola deve operar levando em conta as vicissitudes do sujeito, não se fixando na doença ou *déficit* que afeta a criança. Em nossa trajetória, acompanhamos diversos grupos de trabalho com professores voltados para a formulação de práticas escolares pautadas na contribuição entre os diferentes alunos. Diante dos alunos considerados alvo da educação especial, como alunos com síndrome de Down, os professores manifestavam uma grande preocupação em estudar sobre a síndrome – em obter dados nesse sentido, assim como sugestões bibliográficas – e aos poucos se mobilizavam a observar aspectos da situação que não estavam nos dados sobre a síndrome, mas sim na própria escola e no aluno. A experiência escolar do aluno passava a ocupar um lugar importante na reflexão do professor, ainda que não desconsiderando as contribuições do estudo sobre as síndromes.

A perspectiva que visa a permanência dos alunos na sala regular promove novos modos de agenciamento do aluno considerado “diferente” e, portanto, promove uma ruptura importante na forma como a escola lida com toda e qualquer diferença. A manutenção de um modelo que sabe ao certo quem é o diferente não deixa de mostrar a defesa que está em jogo: a diferença se refere, em um nível profundo, à impossibilidade de tudo nomear. Nem tudo se nomeia, nem tudo se captura, e essa zona em que algo se furta ao nome é a expressão radical da diferença como aquilo que fica fora de toda captura especular, de toda captura identitária. Uma das coisas que mais chamam a atenção quando nos aproximamos do trabalho realizado pelos professores na perspectiva da inclusão é a mudança de tom, a mudança de questão durante o percurso: no início estão mais certos em nomear o aluno normal, mais certos em relação a saber quem é igual e quem é diferente. Quase todos são iguais e alguns são diferentes. No decorrer da experiência junto aos alunos parece haver uma queda – e, portanto, a expressão mesma – de um mito. Porque a certeza em torno dos diferentes (esses “poucos” diferentes) mantém o professor seguro da igualdade da maioria. A proposta inclusiva, quando interroga por que os alunos não podem estar nas salas regulares e não apenas na mesma escola (como na proposta integrativa), radicaliza a interrogação sobre a defesa em relação à diferença. O psicanalista, nesse contexto, aposta na mesma direção, pois está interessado em subverter o apelo aos ideais. A recusa da fala dos loucos e das mulheres se apresentam, por exemplo, na mesma ordem de recusa: trata-se de recusar o heterogêneo, o que não faz todo.

No discurso da escola, é a elisão desse furo que está em jogo na produção de conhecimento. A tentativa de abordar os

sujeitos a partir de um ideal normativo que garantiria saber quem está fora e quem está dentro equivale à tentativa de suturar, no saber, seu impossível. O objeto da defesa é o impossível que rege a produção de saber, o impossível que faz resistência a toda tentativa de apreensão do real que seja comum a todos. Por isso é importante desmontar a leitura que algumas pessoas têm feito da proposta inclusiva como uma proposta ingênua, que aposta na inclusão de todos como se todos fossem iguais. A tentativa, em nosso entendimento, não é fazer um – de todos fazer um só corpo homogêneo –, mas interrogar o ideal mesmo de homogeneidade. Há um destaque então a fazer: ninguém é obrigado a ir à escola. Um sujeito que se organiza na psicose, por exemplo, pode não ficar na escola, pode peregrinar em espaços diversos, sem eleger um ponto fixo. A questão é que, do lado da escola, se esse sujeito chega, por que ali não encontraria um espaço em que seja possível a convivência? O acesso à escrita? O acesso aos saberes que a escola tem por função transmitir? Uma pergunta pode ser levantada pelo leitor: e por que não a escola especial? E por que não a classe especial ou terapêutica na escola regular? Escolhemos contribuir para o trabalho realizado na escola regular, porque acreditamos que a escola especial agrupa os alunos psicóticos por critérios que se referem mais ao que eles “não fazem”, por critérios de inadaptação, assim como a classe especial. Sua existência se deve mais aos apelos de quem está fora, ou seja, do que a escola regular determinou como refúgio de sua ordenação. Nos debates, o ponto de chegada é geralmente previsível: são crianças que gritam, correm, mordem. Então é complicado que fiquem com crianças “normais”, é preciso que se dirija a essa criança um tratamento diferenciado, voltado para essas aquisições elementares. De fato, é fundamental a



preocupação com as especificidades que regem a relação de algumas crianças com a linguagem, com o saber, com o corpo, com o outro. Mas por que esses saberes não podem contribuir para que a criança esteja na escola? Por que ela precisa estar em um espaço em que, assim como ela, outras crianças gritam, correm, mordem? O que nos move a agrupar as crianças por essa inadaptação?

A classe especial, assim como a escola especial, pode se apresentar como uma ruptura no endereçamento de uma criança ao manicômio, o que já lhe confere um enorme valor. No entanto, já temos condições de avançar observando os tipos de discurso que irão constituir a escola especial e a escola regular. Observamos que a escola especial, à medida que agrupa sujeitos pouco referidos ao laço social – os sujeitos são psicóticos e se posicionam fora do laço, ou apresentam comprometimentos graves de linguagem –, acaba por se configurar como um espaço onde há um achatamento da dimensão da transmissão cultural e uma hipertrofia da face instrumental implicada no processo de aprendizagem. Não se trata de colocar por terra os esforços individuais dos que trabalham junto às crianças nessas escolas, mas também temos que ter cuidado para não levantar um tabu quando se trata de interrogar os efeitos da ordem institucional junto às crianças. Esse contexto institucional é mais ou menos interessante para as crianças, em comparação com o contexto da escola regular? Do ponto de vista das “outras” crianças, as que frequentam a escola regular, algumas pesquisas mostram a diferença entre crianças que estudaram em escolas inclusivas e as que não estudaram, assim como a mudança gerada nas crianças que passam a conviver com crianças que antes eram signo do inumano. De fato, as crianças falam de crianças de quem não

sabem se são exatamente “crianças”. Essa é uma representação que decorre unicamente da outra criança, de sua apresentação pura, ou decorre da falta de convivência operada por esse *apartheid*?

Figueiredo (2010) observa que diversas pesquisas 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 coensinar 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. 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 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.7).

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. Como observamos anteriormente, é no terreno das práticas escolares – sobretudo no âmbito da sala de aula – que a educação inclusiva procura mobilizar transformações. Interrogando a experiência de crianças psicóticas no contexto da escolarização na rede regular de ensino, recolhemos elaborações feitas a partir dos vários modelos de integração e da atual proposta inclusiva. A diferença dos termos corresponde hoje à tentativa de responder à diferença entre a “tolerância” aos alunos – o que implica a exigência de sua adaptação ao contexto escolar – e sua efetiva inclusão – o que implica o reposicionamento da própria instituição escolar diante das interpelações da criança. No âmbito mais específico das pesquisas que investigam a experiência da criança psicótica em contexto de inclusão, recolhemos da revisão de literatura algumas proposições e conclusões que a experiência já permite formular. Vejamos algumas proposições formuladas a partir de problemáticas específicas. Sobre o acolhimento e o projeto pedagógico, diversos autores têm destacado a importância de um trabalho prévio à entrada da criança na escola com o intuito de elaborar um projeto pedagógico que considere suas singularidades e, no mesmo movimento, produzir um espaço de fala sobre as expectativas em torno do trabalho que irá se realizar. Em relação ao projeto pedagógico, muitas vezes não é possível transmitir à criança um corpo de saberes de acor-

do com as previsões curriculares. Nestes casos, a busca é de “abrir a possibilidade de que algo parecido com a dimensão da *educação* também compareça.” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.110). Nessa dimensão mais ampla do educativo, que podemos pensar como civilizatório, autores apontam toda uma “rede” de pessoas envolvidas:

Aprendemos em nossos percursos que a aliança não apenas com uma professora é essencial, mas também com algum integrante da equipe de direção da escola. Isto porque o estabelecimento de parcerias no atendimento dá maior potência a cada um dos envolvidos que, sozinhos, sentem-se muitos fragilizados para entrar em contato com a diferença apresentada por essas crianças (em relação aos “alunos-padrão”). Também nas situações de dificuldade ou impedimento de um professor, a intervenção da direção pode dar sequência a um trabalho já iniciado na escola. (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.110-111).

Quando os autores abordam essa “rede”, um dos aspectos que merecem atenção é o cuidado para que a criança não seja “tomada” por uma relação de exclusividade com um professor. Esta é uma questão importante que evidencia uma certa tendência nos professores de estabelecer uma relação que atualiza na criança uma posição de dependência, de não separação, de passividade. São justamente os professores “os mais suscetíveis de repetir a relação já estabelecida entre ela (a criança) e sua mãe: relação de superdependência, de onipotência”. O fim da história, muitas vezes, é explosivo: “a relação especular se rompe com a quebra do espelho.” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.111). A figura do “terceiro” tem a função de regular esta relação em que uma professora “sabe” sobre a criança. Escutamos, nas escolas, frases como: “o Antônio é assunto da Maria”. Quando as coisas chegam nesse

ponto, observamos que a escola, para a criança, restringe-se à professora e, muitas vezes, assiste-se a uma “derrocada” em que a relação se inviabiliza e, junto com ela, a permanência da criança na escola. A diferença da criança também pode mobilizar pavor, outra forma de fazer frente à angústia:

Quando a diferença comparece como assustadora, surgem as ansiedades, o afastamento e as desculpas, as dificuldades concretas vividas pela escola; vem a demanda pelo “diagnóstico” preciso e a necessidade de patologizar. Este é um dos momentos-sentinela em nosso trabalho, pois exige uma atitude de compreensão e acolhimento por nossa parte, dado que a angústia vivida por essas profissionais é intensa. Ao mesmo tempo em que podemos nos conectar com esse movimento da escola, é importante oferecermos suporte e condições de superação desses momentos. Muita escuta, presença, e também discussão com argumentos acessíveis aos professores sobre as dificuldades da criança no plano afetivo, na relação com o outro; foram essas as nossas ferramentas de trabalho para quando se espreitava o “não podemos.” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.112).

A preparação, junto aos atores da escola (professores, diretores, funcionários de secretaria e alimentação, sobretudo no período de adaptação inicial da criança, tem se revelado uma estratégia interessante nesse processo. A aproximação paulatina com a nova rotina e tudo o que ela altera na vida de todos (e seus múltiplos significados) possibilita melhores condições de se enfrentar os momentos tensos e críticos que indefectivelmente surgem, de novo a evitar que a resistência natural que os professores lhe oporão não termine por fechar definitivamente as portas da escola para essas crianças (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.112). 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, em que 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. A “suposição de um sujeito”, indicada pelos autores, encontra uma correspondência no nível ético ao que a perspectiva inclusiva nomeia como pedagogia da negação. A suposição de um sujeito trabalha contra a pedagogia da negação, pois promove um corte na forma de se referir à criança. No lugar de se falar por ela, de se fazer por ela, propõe-se o endereçamento a ela. A aposta é a de que o sujeito pode falar em seu nome, assim como construir uma relação com as atividades escolares de forma a lhe atribuir um sentido pessoal:

Frequentemente encontramos, em relação a crianças que apresentam problemas em seu desenvolvimento, uma supervalorização de certos aspectos ligados ao ensino formal, mas o que muitas vezes se perde de vista, para além “do que” uma criança sabe, é o “para que serve isso”. Há a preocupação em que uma criança saiba dizer o nome de todas as cores, tenha motricidade fina para recortar as figurinhas da escola, monte jogos

de encaixe, reconhecendo formas ou pule num pé só, mas na hora de combinar as roupas, abrir o botão da calça, calçar o pé direito e esquerdo do tênis ou pegar o pote em cima da estante, são os adultos que fazem pela criança. Inibe-se, assim, o encontro com todos os desequilíbrios cognitivos que armam conflito na vida cotidiana e confrontam a criança com a necessidade de um armado de novas estratégias. Se “fazer tudo por ela” implica num modo extremamente passivo de situar uma criança. (JERUSALINSKY, 2001, p.171).

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 observa, a propósito do percurso escolar de uma criança: É na escola, sem dúvida, que os sinais de ‘crescimento’ de F.M. vão se tornando mais evidentes: quer na participação das atividades, no cumprimento das normas estabelecidas, no relacionamento com os colegas e demais envolvidos no processo de escolarização, quer nas atividades, propriamente ditas, de aprendizagem.” (SOARES, 2001, p.89). O acompanhamento à família comparece nos trabalhos

tanto quando se fala nas redes de trabalho e se inclui a família, como quando são abordadas questões específicas em torno da mesma. Um dos pontos recorrentes refere-se à angústia dos pais frente à escolarização dos filhos. Mannoni (1988) faz uma discussão pertinente sobre as formas de organização da família a partir do século XVII, observando as diferenças implicadas numa organização mais aberta – em que as crianças eram educadas por um círculo social amplo – e uma organização mais fechada, que se estabelece a partir da época vitoriana¹. Sob essa perspectiva, a escola é tomada como possibilidade de abertura da experiência da criança em direção ao que está para além da família. Para Meira “é interessante observar que o momento da entrada na escola, como bem sabemos, coloca em jogo a separação. No momento em que a mãe, ou substitutos, deixam a criança na escola, ela é chamada a separar-se do universo familiar, se defrontando com as diferenças que o social impõe” (MEIRA, 2001, p.43). É nessa hora que a criança passa ser vista pelos olhos dos outros e muitas de suas manifestações passam a ser observadas. De um espaço mais fechado, privado, da vida em família, a criança passa a habitar um outro espaço que irá funcionar como terceiro em relação à família:

Até então, muitas crianças se encontram “resguardadas” em seu ambiente familiar. Com frequência os pais recebem a recomendação médica para aguardar “que a criança se desenvolva com o tempo”. Justamente, é durante esse período de suspensão que muitas crianças entram nas escolas infantis, e então seus sintomas tornam-se objeto de preocupação dos professores. (MEIRA, 2001, p.44).

¹ Esta discussão também comparece em Foucault, em sua trilogia *História da sexualidade*. FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1988.

A escola abre um espaço diferente para a criança e coloca em cena outros olhares que deslocam a posição da criança diante da família que, antes, se encontrava mais encerrada em si mesma. A família é tocada pela introdução desse terceiro que é a escola. Por sua vez, o trabalho junto à família promove o cruzamento de suas interpretações com as da escola, fazendo com que a criança fique entre essas interpretações, sem se deixar congelar como objeto de uma única interpretação. Tanto a escola se desloca ao escutar a família, como a família se desloca ao escutar a escola. Outra proposição, que se alinha à proposta inclusiva, é o questionamento do ideal das classes homogêneas. Autores (PATTO, 1990; CORDIÈ, 1996; CHARLOT, 2000) frisam que a escola vem apresentando, há pelo menos cinco décadas, a queixa sistemática de fracasso escolar e indisciplina. Os autores fazem eco às experiências e práticas inclusivas quando insistem na diferenciação do ensino e nas adequações curriculares. Muitos professores entendem hoje, de forma equivocada, o significado da adequação curricular, pensando que a adequação equivale a elaborar e propor determinada atividade para “aquele” aluno. Filidoro retoma a expressão e afirma:

[...] convém esclarecer que não me refiro à criança com uma necessidade educativa específica ou particular, mas às crianças no plural e “em geral”. A ideia é a de que todas as crianças se beneficiam com a implantação de uma adaptação curricular mesmo quando ela é pensada *a partir de* – que não é o mesmo que *para* – uma criança com nome e sobrenome. Aos professores, elas oferecem um instrumento para implementar uma ação educativa para a diversidade. Um instrumento que não é um fim em si mesmo [...] As adaptações curriculares são ferramentas, buscam um resultado e, portanto, devem ajustar-se ao objetivo que buscam. Não são boas

nem más em si mesmas, mas em função dos efeitos que produzem no trabalho. (FILIDORO, 2001, p.112).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas de atenção as diferenças comparece como uma ferramenta imprescindível quando se trata da escolarização de crianças psicóticas na sala de aula regular. Esse plano, das práticas, permite a convergência de aportes diferentes na construção de uma nova relação com a experiência da loucura na infância. Por fim, gostaríamos de enfatizar que o discurso escolar situa a criança numa ordem social, disponibilizando significantes que permitem a circulação social. Quando se interroga a função da instituição escolar, uma das funções que emerge é a de reconhecimento da criança. A escola se apresenta como espaço legítimo de transmissão da cultura – se apresenta com potência de reconhecer quem é criança em cada cultura. Uma experiência pode nos aproximar do que estamos a afirmar:

Fábio pediu ao prof. J. para dar aula, que concordou com anuência da direção. A classe estava avisada. No dia que o prof. faltou, Fábio se posicionou ante os colegas e, sem palavras, colocou na lousa a atividade. Percorreu a sala ajudando os colegas, enquanto que a Professora substituta aguardava para dar continuidade [...] O exercício que ele elaborou contava do alfabeto enumerado letra a letra, e haviam os nomes dos estados e capitais do Brasil em números, que deveriam ser substituídos por letras e para formar palavras. Simples, caso não fosse uma classe de pós-alfabetização. (CUFARO, 2000, p.142).

Sob o reconhecimento do sujeito sob o significante criança, outras identificações passam a ter lugar, descentrando o sujeito das identificações às quais encontra-se atado:

A mãe relata que o “filho talvez fosse assim – grita, quebra as coisas – porque o pai é muito nervoso, e quando

contrariado também grita e quebra as coisas”. Pouco sabemos a respeito, a não ser da agressão física da qual Fábio era vítima, antes e no início da vida escolar, por parte do pai [...] Fábio, ao andar pela sala auxiliando seu colega, falando do lugar do mestre, funda o outro que diz: “prof. me ensina”, e está iniciado aí o circuito do conhecimento. Você é meu mestre, porque eu sou seu aluno. (CUFARO, 2000, p.143).

Outra vertente da importância do reconhecimento que a escola promove se refere ao lugar conferido ao Outro na produção de um sujeito. A apreensão das especificidades que permitem caracterizar uma síndrome não podem se desvincular, por exemplo, da análise dos tipos de agenciamento que essa síndrome (esse real) promove na relação da criança com o Outro. O exemplo dos traços de autismo como inerentes à síndrome de Down é exemplar dessa reflexão cara aos dias de hoje:

Precisamos mudar os modelos que aprendemos. Quando os aprendemos não o fizemos por mal ou por ser perverso. No saber que a humanidade possuía há trinta anos, esta parecia ser a verdade. Hoje, possuímos outras variáveis que seguramente ainda vamos mudar por outras. Quando, há trinta anos, começávamos a trabalhar os traços de autismo das crianças com síndrome de Down, considerava-se que eles eram um fator inerente a essa síndrome. Em qualquer livro lia-se essa orientação aos educadores, e faz 30, 35 anos que, nos escritos da Dra. Lydia Coriat, lia-se a descrição das crianças com síndrome de Down com a “função lingual”, com o estar atraídos por suas mãos, a posição de evitação, etc... Hoje quase não se vê isso nas crianças. O que aconteceu? É diferente o defeito biológico da trissomia do par 21 ou as crianças são subjetivamente diferentes em função do convívio com quem as criou e as colocou em outra posição? (PÁEZ, 2001, p.37).

Temos aqui as transformações que a escola vive ao receber esse aluno. Algumas crianças, quando entram em uma escola, promovem transformações significativas em todo o corpo escolar, pois deslocam as posições, as respostas comuns, as defesas comuns. O desfecho, no entanto, pode ser outro: a imobilidade do corpo escolar e a expulsão da criança. Nesses casos, evidencia-se a recusa de operar a partir de uma certa abertura para o inusitado, recusa à plasticidade destacada como central para uma educação voltada para a diversidade. Para a criança psicótica, a escolarização na sala de aula regular traz enormes benefícios e escolhemos avançar nessa direção. A escola, da forma como está, já é potente em relação às possibilidades de circulação social e de aprendizagem dessas crianças. No entanto, algumas reflexões são necessárias para que não haja injunção a aprender – imperativos que coloquem a criança no dever de responder ao que a escola pede – e para que a criança não seja tomada como objeto de atenção exclusiva de um professor. Outras reflexões específicas sobre a relação das crianças com a linguagem e a realidade são importantes, pois nos permitem avançar em relação às aprendizagens e às possibilidades de estabilização. O apoio de outros profissionais, nesse caso, pode ser garantido a partir da constituição de grupos de trabalho em que os professores possam falar, escutar-se, escutar as perspectivas de outros que lidam com a criança psicótica, para então refletir sobre a prática e buscar continuidade nas ações empreendidas pela escola. O trabalho também deveria priorizar a atuação junto ao professor e não à criança. O apoio serviria sobretudo para a formação do professor e para a criação de um espaço de reflexão permanente sobre a prática. Propomos então romper com o modelo clínico do acompanhamento individual do aluno e



avançar para um modelo propriamente escolar de atuação. A clínica, a nosso ver, deve acontecer fora da escola e na lógica que é a sua. Garante-se, assim, a heterogeneidade dos discursos, o que é diferente da promessa de agregação dos serviços e epistemes. Não apostamos na direção de um saber inteiro que agregue todas as especificidades dos profissionais, mas, pelo contrário, na salvaguarda das suas diferenças irreduzíveis. Dessas diferenças podemos fazer surgir, de fato, uma interlocução que pressupõe o estabelecimento de áreas de interesse comuns e a demarcação do que se mantém heterogêneo, do que se situa fora da possibilidade de fazer um todo.

Referências

CORDIÈ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. São Paulo: Artmed, 1996.

CROCHIK, J. L. *Aspectos que permitem a segregação na escola pública*. Educação especial em debate. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.13-22.

CUFARO, A. C. Quando a loucura vai à escola... discursos de uma história. In: KUPFER, M.C.M. *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Ágalma, 2000. (Coleção Psicanálise da Criança).

FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V; BONETI W. L; POULIN J.R. *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____. *O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social*. *Revista Diálogo Educacional* (PUC-PR), Curitiba, v. 6, n. 17, p.11-20, 2006.

FILIDORO, N. S. Adaptações curriculares. *Revista Escritos da criança*, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 6, 2001.

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.

HEINZ, M. M. *O bebê e a deficiência*. Correio da APPOA, n.110. Porto Alegre: APPOA, 2003.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. *Revista Estilos da Clínica*, v.2. São Paulo: USP, 1997.

JERUSALINSKY, A; PÀEZ, S.M.C.de. Carta aberta aos pais acerca da escolarização de crianças psicóticas. *Revista Estilos da Clínica*, vol, V, n. 9. São Paulo: USP, 2000.

LEÃO, S. Chegamos ao Fim, a um fim. In: COLLI, F.A.G. (Org). *Travessias – inclusão escolar*: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1988.

MEIRA, A. M. G. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. *Revista Escritos da criança*, n. 6, 2. ed., p.41-52. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V., BONETI W.

L., POULIN J. R. *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SAYÃO, Y; LEÃO, S. C. “Negócio fechado”: Mateus vai à escola. In: KUPFER, M.C.M. *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Ágalma, 2000. (Coleção Psicanálise da Criança).

YAÑEZ, Z.A.G. Aspectos instrumentais na psicose: reflexões para uma educação inclusiva. *Revista Escritos da criança*, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 6, 2001.