

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RITA DE CÁSSIA MOREM CÓSSIO RODRIGUEZ

INTERCULTURALIDADE COM O UNIVERSO AUTISTA (*SÍNDROME DE ASPERGER*) E O ESTRANHAMENTO DOCENTE



**PORTO ALEGRE
2006**

RITA DE CÁSSIA MOREM CÓSSIO RODRIGUEZ

**INTERCULTURALIDADE COM O UNIVERSO AUTISTA (*Síndrome de Asperger*)
E O ESTRANHAMENTO DOCENTE**

**Tese apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de
Educação, da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor
em Educação.
Orientadora: Profa. Dra.
Maria Nestrovsky Folberg**

**PORTO ALEGRE
2006**

RITA DE CÁSSIA MOREM CÓSSIO RODRIGUEZ

INTERCULTURALIDADE COM O UNIVERSO AUTISTA (*SÍNDROME DE ASPERGER*) E O ESTRANHAMENTO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO EM: 08/12/2006

Profa. Dra. Maria Nestrovsky Folberg	(Orientadora)
Prof. Dr. Simone Rickes	(Prof. FACED)
Prof. Dr. Rudimar dos Santos Riesgo	(Prof. Visitante)
Prof. Dr. Regina Sordi	(Prof. Visitante)
Prof. Dr. Soraia Napoleão Freitas	(Prof. Visitante)
Profa. Dra. Noeli Maggi	(Prof. Visitante)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que estiveram, e ainda estão, na minha vida, construindo o que sou, o que penso, faço e sinto. Somos resultantes de tudo o que vivemos, das marcas que nos deixaram e, principalmente, dos ensinamentos que retiramos, para reproduzir mandatos ou recriar e transformar os sonhos em utopias possíveis.

Início agradecendo a meus pais Carmem e Jacinto que, além de me brindarem com a vida, mantiveram-na com todo o cuidado, confiança e amor. Mesmo não estando mais aqui neste plano, sinto-os comigo.

Agradeço também:

a meus irmãos Alberto, Jacinto, Fátima e Sérgio, parceiros, almas gêmeas, sensação de apoio e crédito permanentes.

a meus filhos, Júlio e Giovana, pelo amor e compreensão nas horas de isolamento e angústia, quando das ausências, os quais com orgulho, sempre me incentivaram.

a meu marido, Júlio, que recria, dia-a-dia, a vida ao meu lado, aprendendo a compreender o significado dos sonhos para quem amamos, compartilhando-os com cada vez mais envolvimento.

Aos colegas das Universidades onde atuo, pelo incentivo e apoio, contribuindo para minha construção pessoal e profissional.

Aos meus amigos e colegas, aos pais e alunos da Escola JP onde juntos damos vida ao nosso ideal de uma educação de qualidade para todos.

As parceiras do CEEDEC, Laura, Cláudia, Lílian e Graça, pela construção de um novo olhar clínico e aos pacientes, por nos ensinarem tanto.

Aos professores de tantas escolas que, ao longo do tempo, vêm compartilhando experiências, angústias, caminhos, cursos, amizades. Às crianças dessas escolas, às crianças de todas as escolas.

Às colegas de doutorado, pelas trocas, conversas, estudos e divisão das angústias.

À minha orientadora, Profa. Dra Maria Nestrovsky Folberg, muito mais que uma orientadora, uma especial amiga que talvez não tenha a dimensão do quanto construiu na minha vida, não só acadêmica e profissional, mas como ser humano.

E, principalmente, aos sujeitos com quem tenho trilhado as descobertas, aqui registradas ou não, mas que fizeram com que as janelas se abrissem para o desconhecido dando origem ao que hoje escrevo.

Todos vocês, pais, filhos, irmãos, famílias, companheiro, amigos, colegas, orientadora, crianças, adolescentes, professoras... estão de certa forma aqui representados pois fazem parte do que sou.

E, acima de tudo, a energia superior que tantas coisas lindas coloca em minha vida.

A Inclusão escolar nos coloca diante de todas essas interrogações e não estamos ainda muito à vontade para respondê-las. Queiramos ou não, somos uma geração que não poderá fugir do desconforto das mudanças, porque estamos vivendo em uma época difícil e de transição. Não apenas no âmbito educacional, mas em muitos outros, tempos de aprender a lidar com nossos medos, com os desafios que nos impõem a ruptura com os modelos que nos sustentavam, anteriormente.

Ninguém nega esses sentimentos e essas situações tão inseguras e angustiantes, como também não podemos negar que temos, os educadores brasileiros, uma grande parcela de responsabilidade sobre nossas crianças, especialmente em relação às tantas e tantas que foram, são e serão excluídas da escola, que, paradoxalmente, é a instituição destinada à sua formação e inserção no mundo social, na cidadania.

Uma outra escola é possível, repetiremos sem cessar, pois nós estamos construindo pedra por pedra algumas delas. Cada pessoa que a constrói, cada grupo que investe nessa nova possibilidade está se reorganizando, não só por outros modos de pensar a educação, mas outras formas de fazê-la acontecer nas salas de aula, onde as subjetividades de quem ensina e quem aprende emergem a cada momento e transformam “as velhas certezas” em novas oportunidades.

Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

O Termo *Síndrome de Asperger* é utilizado para descrever uma perspectiva moderada do espectro autista, inserindo-se nos chamados Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Apresenta como características principais: dificuldades dos sujeitos com neologismos, linguagem recitada, função comunicativa limitada, não metaforização de situações, limitação de fantasias, preferência por ambientes domésticos, objetos pessoais e situações cotidianas, incoordenação motora, contato social pobre, rigidez de procedimentos, desorganização em situações de surpresas, inabilidade nas relações interpessoais e inteligência preservada, com áreas de interesse específicas. Pode ser considerada um tipo novo (do ponto de vista de estudos organizados) de transtorno de desenvolvimento, sendo designada como tal somente nos últimos quinze anos e inserida no DSM apenas em 1994. A presente tese apresenta como objetivos principais: compreensão do universo autista (*Síndrome de Asperger*) estabelecendo relações entre a clínica psicopedagógica e a práxis pedagógica; análise dos processos de escolarização, aprendizagem e ensinagem de sujeitos com *Síndrome de Asperger*, refletindo a cerca das propostas que se referem como inclusivas e o tensionamento docente frente à diversidade. Para tal, o trabalho foi desenvolvido a partir do estudo de quatro casos em atendimento psicopedagógico, dos quais partiram e se organizaram os recursos teóricos e as categorias de análise. A interface psicanálise - clínica psicopedagógica - práxis pedagógica justifica-se através da escuta, compreensão e construção de possibilidades nas três dimensões em que a atuação foi remontada: em relação aos sujeitos, na subjetivação, identificação e criação de espaços de vida, possibilitadores de sua inserção na cultura e da construção de um lugar próprio no mundo; em relação às famílias, na retomada das matrizes identificatórias; e, em relação ao professor, na compreensão dos processos inconscientes vividos e construção de espaços de significação para si e para os alunos. Estas proposições apresentam-se imersas no decorrer do trabalho e detalhadas na descrição dos casos, em que são delineadas as estratégias desenvolvidas e as análises conseqüentes. Sem buscar generalizações, mas generalidades, cada caso originou uma proposição teórico-prática apresentadas no desenvolvimento da tese, composta pelos capítulos: Capítulo I, introdução e localização do tema, Capítulo II, princípio metodológico que serviu de sustentação à pesquisa, Capítulo III, desenvolvimento da tese, permeada pelos recursos teóricos, categorias de análise e proposições. Capítulo IV, considerações finais. Como apêndices, descrevo o detalhamento de cada caso, bem como apresento as linhas de ação/intervenção consideradas como indicativos, por se tratarem de vidas em andamento, cujas complexidades não se esgotam em tempos definidos.

Palavras-chave: autismo, Síndrome de Asperger, práxis pedagógica, clínica psicopedagógica, psicanálise, inclusão, estranhamento docente, transitivismo, aprendizagem mediada, metacognição

A B S T R A C T

The phrase, Asperger's Syndrome, is employed to describe a moderate outlook in the autistical spectrum, inserted within the so-called Pervasive Development Disorders. The main symptoms shown are, subject's trouble with neologism handling; singsong speech; restricted communication functions; absence of situational metaphorization; fantasy limitation; marked preference for familiar environments, such as home, personal assets, and daily situations; lack of motor coordination; poor social interactions; rigidity in personal demeanor; lack of responsive organization before unexpected events; awkwardness in interpersonal relationships; and reserved intelligence turned toward specific choice areas. This can be faced as a new disturbance type [as from the viewpoint of organized studies] within the Development Disorders, as it was so designated only for the last fifteen years and also by its being entered into the MHD [Mental Health Disorders] index in 1994 alone. The herein enclosed thesis presents as its main goals, the understanding of the autistical universe [Asperger's Syndrome], as handled by the establishment of relationships between the psychopaedagogical clinical procedures and the paedagogical praxis; the analysis of schooling, learning, and teaching processes as applied to subjects presenting Asperger's Syndrome, along with a reflexive assessment of such proposals that as referred as socially inclusive and the teachers' siding before diversity. To attain same, the survey was developed from the evaluation of four case studies on psychopaedagogical care of as many subjects, from which theoretical resources and analytical categorization departed and were organized. The psychoanalysis/psychopaedagogical clinical procedures/paedagogical praxis interfaces will be justified through the listening, comprehension, and possibility-building within those three dimension in which the acting was re-staged: the subject-oriented dimension, in the life space subjectivation, identification, and creation that are meant to render feasible their insertion within a cultural environment and the setting-up of their own place within the world at large; the family-oriented dimension, inasmuch as the identifying matrices are taken up anew; and the teacher-oriented dimension, as it might be pertinent for the understanding of unconscious life processes and the creation of signification areas for themselves and the students both. All the mentioned propositions will present themselves as immersed throughout the work development as well as being detailed in each case study depiction, in which developed strategies and outstanding analyses will be spanned. Setting aside the search for generalizations but enfolding generalities, each case study has generated a theoretical-practical proposition, all of which shall be presented along thesical development. The thesis itself will be composed by the following chapters, Chapter I, Introduction and Theme Placement; Chapter II, Methodological Principles Supporting the Survey; Chapter III, Thesis Development, as Suffused by Theoretical Resources, Analytical Categories, and Propositions; Chapter IV, Final Considerations. In Appendices, each case study details are described, as well as the lines of action/intervention are presented, as far as such were considered as indicative, taking into due note that the the lives highlighted by the case studies are ongoing ones and therefore such complexities as sameselves show are not likely to be exhausted within set periods of time.

Keywords: Autism; Asperger's Syndrome; Paedagogical Praxis; Psychopaedagogical Clinical Procedures; Psychoanalysis; Inclusion; Teaching Estrangement; Transitivity; Mediated Learning; Metacognition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Características e diferenciações Entre Autismo e Síndrome de Asperger	67
Quadro 2 – Quadro-resumo das estratégias de intervenção Caso L	216
Quadro 3 – Quadro-resumo de avaliação Das Funções Cognitivas	218
Quadro 4 – Quadro-resumo das estratégias de Intervenção Caso R	232
Quadro 5 – Mapa conceitual Caso R	233
Quadro 6 – Quadro sugerido para adaptação Curricular Caso Le	239
Quadro 7 – Quadro-resumo das estratégias de Intervenção Caso N	249

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	
CASO L: adolescência em questão e a revisão da forclusão	199
APÊNDICE B	
CASO R: escola inclusiva como instituinte do Sujeito	219
APÊNDICE C	
CASO Le: apoio institucional como garantia de espaços de vida	234
APÊNDICE D	
CASO N: desafio da operação de transitar na situação de tratamento	240
APÊNDICE E	
CASO N: Descrição do caso pela fisioterapeuta	251

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A Diagnóstico Sugerido para sujeitos com <i>Síndrome de Asperger</i>	254
ANEXO B Instrumento de Coleta de Dados para pais	256
ANEXO C Instrumento de Coleta de Dados para professores	258
ANEXO D Instrumento de Coleta de Dados para profissionais	260
ANEXO E Acompanhamento Psicopedagógico Histórico - Aluno	262
ANEXO F Diagnóstico Psicopedagógico	264
ANEXO G Registro das Sessões	266
ANEXO H Termo de Consentimento	268

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	12
1.1 Definindo o objeto de estudo	28
CAPÍTULO II – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	30
2.1 Princípio Investigativo	29
Dos casos em estudo	
Dos sujeitos	
Dos profissionais envolvidos	
Dos professores pesquisados	
Das especificidades da Intervenção Psicopedagógica	
2.2 Estratégias de coleta de dados	37
2.3 Instrumentos de coleta de dados	37
2.4 Análise dos dados	38
2.5 Eixos Investigativos	39
2.6 Categorias de Análise	39
CAPÍTULO III – INTERFACES ENTRE AS TEORIAS DE REFERÊNCIA E OS CASOS EM ESTUDO	40
3.1 Histórico do autismo e descrição clínica de referência	40
3.2 Caracterizando a Síndrome de Asperger	53
3.3 A psicanálise e a compreensão dos estados autísticos e psicóticos	68
3.4 Compreendendo os processos de aprendizagem de sujeitos em diferentes abordagens	99
3.5 Os chamados “especiais” e a realidade da inclusão	132
3.6 Temor docente frente ao estranhamento	149
3.7 O espaço da psicopedagogia	161
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	187

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

Como indica Laznik-Penot, a clínica do autismo nos interroga, desestabiliza, desestrutura, permitindo a reflexão sobre os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo da infância e adolescência, em sua complexidade.

Se a clínica da histeria desbravou os caminhos do inconsciente para Freud, se a psicose paranóia foi a grande escola que formou Lacan, enquanto as outras psicoses formavam os Kleinianos, talvez a clínica do autismo, neste fim de século, nos possa permitir re-interrogar toda a metapsicologia relativa ao infans (Laznik-Penot, 1998, pág. 9)

A Tese apresenta uma perspectiva reflexiva, na busca da construção de uma prática psicopedagógica perpassada pelos pressupostos psicanalíticos, no encontro da palavra e dos significantes que a partir dela são possibilitados; elaborada não para “*deter-me nas fraturas, não para soldá-las, nem sancioná-las, mas para deixá-las falar*”(Fernandez, 1994, pág.87)

Optei pela análise da atuação psicopedagógica com sujeitos autistas, especificamente *Síndrome de Asperger*, considerada como variante do que é conhecido como espectro dos Transtornos Invasivos do desenvolvimento (espectro de autismo), mas cujos estudos organizados ainda encontram-se em fase inicial, com escassa bibliografia específica e por constituir um tema que vem interrogando a minha práxis.

Embora o interesse e as pesquisas atuais sobre *Asperger* estejam avançando, a maior parte dos estudos organizados ainda tratam do autismo clássico. Assim, para dar conta do pretendido, além de pesquisar o que já está produzido, proponho uma transposição reflexiva dos achados sobre autismo para a Síndrome em questão.

A abordagem proposta busca compreender o universo autista (*Síndrome de Asperger*), em seus processos de subjetivação, possibilitando a construção da clínica psicopedagógica, com reflexos na escolarização e na atuação docente. Os diversos recortes teóricos, tanto da psicopedagogia, quanto da psicanálise, neurociência, políticas de formação de professores, entre outros, pretendem dar conta de um tema que, inevitavelmente, não se esgota em uma única vertente dos discursos, mas se apresenta nas múltiplas facetas do humano, suas representações, práticas culturais e sociais que lhe define identidades.

Compreender as motivações internas que permeiam a escrita desta tese, faz com que revise a trajetória de vida, de formação e atuação profissional, desde a conclusão do curso de Biologia. Como todo professor recém formado e recém concursado, recebi a designação de atuar como alfabetizadora numa escola da rede pública, localizada em um bairro de periferia da cidade.

Sem ter cursado o magistério e nunca tendo assumido uma sala de aula, vi-me frente a uma turma de crianças não alfabetizadas, imersas em situações dolorosas e peculiares, num período do ano que podemos considerar de quase encerramento. A angústia frente ao fazer pedagógico desconhecido e as ausências sentidas na formação evidenciaram-se e agigantaram-se de tal forma que, por vezes, pensei em desistir do sonho de ser professora.

O método de alfabetização foi “colado” da professora da turma ao lado, dividindo matrizes com o “N” de navio e os “na, ne,ni,no,nu” conseqüentes. Os alunos não possuíam cadernos, lápis, ou outro material e, se a escola os fornecia, perdiam, davam para os irmãos, emprestavam para outros usos familiares. A maioria dos alunos dormia em uma casa de referência, onde as mães os deixavam, à noite, para trabalhar. Os demais ficavam em casa, acompanhando o cotidiano dessas mulheres moradoras e trabalhadoras da chamada “zona do meretrício”.

Suas questões eram tantas que as letras não adquiriam sentido. Eram considerados pela Secretaria de Educação como “iniciados”, ou seja, aqueles que iniciam (mas não concluem) o processo de alfabetização; permaneciam, ao longo do tempo, preenchendo o papel com bolinhas, pulos do sapo, ondas do mar... Mesmo assim as lições eram por mim introduzidas, as folhas com as letras, as silabações, as palavras lidas no quadro e repetidas por eles.

Sentia que havia algo errado. Queria ajudá-los mais do que fazia. Passei a levá-los à praça, oferecer refrigerantes, camisetas, cadernos, remédios para os piolhos e vermes... Porém nada disso era o bastante. Alguns alunos se alfabetizaram, talvez envolvidos com o sofrimento e o desejo da professora; outros permaneceram como estavam ou abandonaram a escola.

No ano seguinte, fui inserida como professora de Matemática e Ciências, foco da minha graduação, a partir da qual construí a prática docente em diferentes escolas, séries e níveis de ensino. Percebi que esta formação permitiu que conhecesse os conceitos a serem trabalhados, mas que não havia construído o fazer docente. Sentia que as reprovações deviam-se um tanto ao despreparo da professora, embora a dedicação dispensada e aulas de reforço.

A busca pela formação faltante fez com que conhecesse Piaget, Emília Ferreiro, Vygostky, em estudos solitários, cursos partilhados, leituras e mais leituras, até que as relações teoria-prática iniciaram a acontecer e os resultados evidenciaram uma transformação, momento em que recebi transferência para outra escola, inserida em um bairro há pouco criado pela prefeitura a fim de acolher pessoas das zonas mais pobres da cidade, onde iniciei um trabalho relevante, pois a equipe de professores possuía compromisso com o seu fazer e a equipe diretiva apostava em práticas inovadoras. Durante este percurso, encontrei a irmã de uma aluna daquela primeira turma de alfabetização, que apresentava uma triste história de abuso sexual praticado pelo padrasto. A irmã falou: “já é da vida, tem três filhos e nunca conseguiu se alfabetizar”.

Lembrei que sentia uma grande angústia com a presença dessa aluna em aula. O seu posterior abandono da turma, já antecipado pela diretora, aliviou-me, pois não sabia o que fazer com ela, com suas falas chocantes, sua saia levantada para os meninos, suas entradas e saídas da sala.

Sabendo que ela estava nesta comunidade, pensei numa nova tentativa de alfabetização, porque estava imersa em teorias e achava que agora sua aprendizagem se concretizaria, pois julgava estar preparada para o desafio. A escola estava organizando o trabalho de educação de jovens e adultos em que se inseriu. Mas, não foi possível mais uma vez, sua alfabetização. Novamente o estranhamento, o desconhecimento e meu alívio pela sua evasão. O que havia acontecido? Onde andavam Paulo Freire e Piaget?

A aluna esteve em minhas mãos e houve frustração nas duas vezes; o que faltou? O que ela queria e nunca lhe pude oferecer? Teria feito diferença na sua vida? Percebi, neste momento, que sempre lhe ofereci a técnica, a letra, o método, mas nunca a percebi como sujeito, nunca consegui ser um ombro, não me ofereci como pessoa. Excluí-a da minha

vida, por não aceitar, não perceber a sua singularidade e não compreender seu mundo, tão distante do meu.

A partir daí, optei por não mais permitir que cada aluno fosse somente um nome, um número, um índice. A luta pela reversão da exclusão passaria a marcar a minha trajetória profissional, assim como a utopia de uma escola de qualidade para todos e uma formação de professores em que “sujeitos” permeassem as técnicas.

A psicopedagogia colocou-se como possibilidade de especialização, na tentativa de ampliar os enfoques do fracasso/exclusão/problemas de aprendizagem. A atuação no núcleo de pesquisas em educação da universidade e, mais tarde, na escola de aplicação, possibilitaram que a prática psicopedagógica fosse sendo construída.

A inclusão constituiu-se como consequência e não na causa desta utopia, no entendimento de que uma escola realmente para todos, refere-se “a todos”: os que não aprendem, os que aprendem “rápido demais”, os considerados com necessidades especiais, os pobres, os negros, os índios, sem distinção, na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para aprofundar essa busca, o mestrado em psicanálise e educação tornou-se consequência, cuja dissertação pretendeu discutir as possibilidades de inclusão e atuação psicopedagógica em diferentes contextos. Sob o título “*intersubjetividade das relações: análise das representações das diferenças*” busquei atuar em três escolas que aceitaram participar: a primeira, onde a inclusão não estava sendo pensada e a atuação psicopedagógica ficou restrita a uma perspectiva de intervenção clínica dos alunos encaminhados. A segunda, que atendia crianças em situação de vulnerabilidade, onde a atuação psicopedagógica se constituiu na compreensão da realidade, apoio na construção da

identidade, e, por fim, a terceira escola, onde a perspectiva de inclusão caracterizou-se como resultante de um projeto político-pedagógico emancipatório e transformador.

As descobertas foram tantas e tão ricas que o tempo de um mestrado não foi suficiente para relatá-las. Aprendemos como se dá o processo de construção de conhecimento das chamadas crianças com necessidades especiais. Recriamos o espaço psicopedagógico como função de apoio para a escola, professores, turmas, alunos e pais. Estabelecemos instrumentos de mediação nos processos de aprendizagem e inclusão... enfim, vivências de possibilidades para todos.

Durante esse percurso em busca da concretude de uma escola chamada “inclusiva”¹ e o papel do psicopedagogo nesse contexto, alguns casos de alunos incluídos foram sujeitos da dissertação; outros não puderam ser relatados, por não contar com o consentimento das famílias e pela necessidade da ampliação de estudos específicos.

Ao concluir a dissertação de mestrado percebi que não havia conclusões, pois antigas indagações permaneciam intrínsecas e a busca estava apenas começando. Entendi que para o “caminhante: não há caminho... o caminho se faz e se refaz ao andar”

A trajetória vivida na construção da escola e dos espaços de aprendizagem dos sujeitos, para além dos critérios diagnósticos e classificações, marcaram a inclusão como espaço possível e, principalmente, o resgate humano que essa possibilidade aponta, desde que vivido, desejado, não como mero cumprimento de dispositivo legal.

Os depoimentos dos alunos, pais e professores a respeito dos anos de convivência e aprendizagem, além de emocionar, revelam o quanto à inclusão promove o crescimento coletivo. Os benefícios não se restringem aos chamados alunos com necessidades

¹ Assumimos o conceito de Rosita Edler Carvalho, “escolas receptivas e responsivas, isto é, inclusivas”(2004, pág.14)

especiais, mas se evidenciam nas relações estabelecidas no interior do espaço escolar, nas construções pedagógicas oportunizadas a todos.

Os profissionais que ali circulam, as formas de conviver e ser, as práticas oportunizadas constituem a grande aprendizagem diária. Como relata a aluna de uma turma de inclusão, ao concluir o ensino fundamental:

História, geografia, português...podemos aprender em qualquer lugar, mas a ser gente, ser melhor, conviver e admirar as diferenças, ser sensível para todos, ter valores...aprendemos aqui, entre nós.

A visão é ratificada por um pai de aluna da mesma turma:

Minha filha tem valores, é uma pessoa especial, humana, sensível, justa, se importa com os outros. E isso, tenho certeza, não fui eu quem ensinou. Só ajudei, conforme o que vocês pediam, eu e minha mulher seguíamos o ritmo da escola. Quando mandavam as tarefinhas da semana, ajudar alguém, abraçar todo mundo, conversar com os pais sobre justiça social, separar o lixo e assim por diante, íamos todos aprendendo, pensando sobre essas coisas. Também a amizade que eles tem, o apoio que dão uns para os outros, o amor que têm pela escola e pela inclusão é algo fantástico, se orgulham deles mesmos e de vocês todos daqui.

Mas, esta inclusão tão decantada não tem sido tarefa fácil, nem está sendo oferecida realmente para todos, em todas as escolas. As questões iniciais ainda se mantêm, tais como: professores despreparados (o que significa estar preparado?), inclusão somente como presença física (mero cumprimento legal?), discriminação, altos índices de reprovação (quem realmente precisa ser incluído?), não-aprendizagem, desconhecimento.

Acompanhando ao longo destes anos diferentes casos e situações de exclusão/inclusão, pude perceber que alguns deles são extremos, cujos sujeitos apresentam singularidades que ampliam consideravelmente o estranhamento docente e as dificuldades vividas pelas escolas para promover a inserção.

Em situação extrema, situam-se os psicóticos e autistas no interior das escolas. Os gritos de socorro dos pais, professores e das crianças, provocaram novos abalos em minhas convicções, até então supostamente bem construídas, colocando-me mais uma vez frente ao estranhamento, ao temor e a angústia, que embora desconhecesse, precisava compreender e incluir.

Um caso de estruturação psicótica, não admitida pela família e cujo relato não foi autorizado, colocou-me novamente em choque com as certezas (?) nas quais me apoiava, trazendo a angústia de que até mesmo uma escola que se percebe como inclusiva, em determinados momentos e situações, exclui. O psicótico agride os melhores conceitos, destrói a segurança, gera medo... Os pais, ainda que aceitem e entendam a inclusão de crianças com necessidades especiais ², resistem aos psicóticos e autistas; temendo que a perda de controle dos mesmos possa ameaçar seus filhos. Da mesma forma, os professores, sentem-se frustrados com seu desempenho ³, desorientados, abalados com a presença de alguém que não conseguem compreender, mesmo acreditando ser a inclusão necessária. É possível falar em inclusão em tais situações?

² Para eles, assim como para a maioria, há o entendimento de sujeitos com necessidades especiais como conceito restrito para Deficientes Visuais, Auditivos, Mentais, Físicos, Síndrome de Down, Paralisados Cerebrais...

³ Entende-se por tarefa docente, a complexidade do fazer pedagógico, multifacetado e multifuncional, por vezes assumindo diversas funções e atividades na escola, desde a produção de conhecimentos aos cuidados em saúde.

Acredito que este estranhamento seja também originado pela necessidade da certeza, da segurança, do apreço ao conhecido que permeia a práxis educativa, em consonância com Alicia Fernandez, que afirma,

Cada professor possui um modelo interno do que seja um 'bom aluno'. Este modelo está constituído por idéias conscientes e por pensamentos inconscientes, mitos e mandatos que, muitas vezes, entram em contradição entre si. Na hora de avaliar o aluno, muitas vezes vencem as ideais inconscientes, os mitos e os mandatos. (Fernandez, 1994, pág.123)

Os mandatos a que se refere à autora, aliados à ausência de pensamento reflexivo e às fissuras na formação, produzem as dores docentes, as queixas, as defesas, que originam a negação e a permanência em práticas já consagradas. A queixa, para Fernandez, constitui uma transação, através da qual os professores denunciam seu mal-estar. Ao mesmo tempo, confirmam o *status quo* com sua postura resignada, impedindo mudanças.

Entretanto, não é preciso que seja assim. É possível ir além da queixa, não apagando a capacidade desejante-imaginativa-pensante do professor, fazendo com que essa queixa possibilite a constituição do juízo crítico e reflexivo, abrindo o espaço à pergunta (Fernandez, 1994), em que o percurso e os embates da prática, ao invés de paralisar, instiguem novas descobertas.

Um destes casos instigantes vividos nesta trajetória de inclusão tornou-se o motivo que originou novos rumos para busca e estudo e que, de certa forma, considero o gerador desta tese de doutorado, cujo foco é a *Síndrome de Asperger*.⁴ Trata-se do caso de um

⁴ *Síndrome de Asperger* (SA), assim como o autismo, são os mais conhecidos entre os considerados transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), referindo-se a uma família de condições caracterizadas por uma variabilidade de apresentações clínicas.

menino que não recebeu diagnóstico de SA, mas que apresentava características peculiares desde a mais precoce idade. A mãe, na tentativa de compreender o que se passava com o filho, recorreu a pediatras, neurologistas, psicólogos, entretanto, permaneceu muitos anos sem respostas e angustiada.

Como a *Síndrome de Asperger* só foi considerada em 1994, posterior ao início da peregrinação de mãe e filho em consultórios, era de esperar que os diagnósticos fossem os mais difíceis e diversos possíveis. Em parceria com a mãe, a escola onde o menino foi incluído e o apoio psicopedagógico domiciliar, fomos aos poucos compreendendo o que se passava. A descoberta de materiais sobre a Síndrome, bem como as novas formas de entendimento e acompanhamento constituíram-se em fatores decisórios, tanto para a família, na perspectiva de entender o que se passava e oferecer uma educação segura, quanto para a escola, no sentido de encontrar um foco de busca, escuta e intervenção.

Lembrar do menino, correndo pela rua e entrando no primeiro ônibus que passava, balançando-se no sofá, sua rigidez de horários...e vê-lo hoje, no ensino superior, namorando, vivendo sua vida, fazendo seus planos, parece irreal. Não estou afirmando que esteja “curado”, até porque entendo Asperger não como uma doença, mas como uma singularidade. Suas dificuldades sociais, em alguns aspectos, ainda persistem, sua ingenuidade é preocupante, mas está aí, na vida, no mundo, como todos nós com nossas idiossincrasias.

O trabalho com esse menino, abrindo horizontes ainda desconhecidos, pode ser considerado o deflagrador desta tese e embora não esteja desenvolvido nela, a permeia. A partir dele, outros casos foram sendo apresentados, com similaridades e diferenças, instigando ainda mais a necessidade de ampliação e busca.

A angústia docente e a fragilidade da formação também são fatores que permeiam a tese, bem como os processos e práticas da chamada escola inclusiva, por considerar tais elementos inseridos em uma teia que enódoa e envolve os sujeitos, possibilitando ou não suas emancipações.

A opção pela *Síndrome de Asperger* deve-se, ainda, por ser esta a de maior incidência no espectro autista, pelo estranhamento que causa e, principalmente, porque os acometidos possuem a compreensão de suas “diferenças”, na medida em que apresentam funcionamento cognitivo que lhes permite esse entendimento, o que pode implicar sofrimento maior, principalmente na adolescência, chegando a quadros depressivos.

Em relação à *Síndrome de Asperger*, constata-se que os laudos são difíceis, às vezes complexos, em sua maioria indicados por avaliações de procedimentos, por se tratar de um transtorno do desenvolvimento e não de algo que pode ser comprovado através de exames clínicos. A totalidade dos pais pesquisados não recebeu informações definidas, indicativos claros do que se passava com seus filhos, o que significavam os comportamentos singulares que apresentavam e onde buscar apoio. Todas as famílias, sem exceção, fizeram a trilha entre consultórios, exames, pareceres, onde as informações vagas foram evidentes e as medicações indicadas apoiadas nos sintomas. Não se quer atribuir culpas, mas evidenciar o quanto o tema ainda precisa ser analisado, divulgado, explicitado, tanto no que diz respeito ao caráter diagnóstico, quanto às possibilidades de atuação clínica e pedagógica.

E escolas? Em geral rejeitam sujeitos com *Síndrome de Asperger*, dizendo-se despreparadas para trabalhar com os mesmos; quando aceitam afirmam nada terem percebido nas crianças, até o advento da inclusão (por vezes obrigatória) tirá-los do escuro? O que é preciso para reverter esta situação? Como atuar no trabalho psicopedagógico?

Como criar sistemas verdadeiros de inclusão diferenciados da ‘inclusão selvagem’⁵, como as que se negam, não incluem ou inserem pessoas de forma arbitrária, sem orientação e apoio às escolas, famílias e professores?

Segundo Mantoan (2001), nem todos os caminhos levam à inclusão. Incluir os excluídos tem a ver com a aceitação da diversidade, com a reversão do fracasso, com a certeza de que uma outra escola é possível. Para a autora, *Inclusão é simplesmente uma questão de vontade!* (pág.287). Inclusão significa, assim, sentimento inclusivo. Porém, quando me refiro a sentimento inclusivo, não o faço no sentido paternalista, religioso ou de penalização, mas ao permanente estado de indignação frente às injustiças e à busca de uma educação que não só perceba as chamadas diferenças, mas que construa novos mapas de emancipação e justiça, independente das questões de raça, classe, gênero, etnia, sexualidade ou deficiência.

E os professores, do que necessitam para que realmente construam espaços inclusivos? Como remontar a escola e suas práticas? Precisamos reconhecer a importância da figura do professor para a constituição das subjetividades assim como é fundamental perceber as suas necessidades e ansiedades, libertando suas palavras e mandatos. *Somos nós que podemos causar-nos a maior agressão quando anulamos nossa capacidade criativa e quando não usamos o juízo crítico.*(Fernandez, 1994, pág. 120)

A presente tese apresenta essa perspectiva; busca aprofundar análises e estudos para a compreensão do universo do sujeito autista (*Síndrome de Asperger*), perpassados pelos pressupostos psicopedagógicos e psicanalíticos, percebendo a singularidade de atendimento e inserção dos sujeitos, com vistas ao questionamento, descoberta/construção de

⁵ Entendida como presença física, cumprimento legal, sem pertencimento, aprendizagem ou atendimento às necessidades do aluno.

possibilidades, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem e escolarização, bem como às propostas de inclusão em funcionamento, analisando as necessidades e estranhamentos docentes frente a tal realidade.

Recusamos a hipótese de trabalhar com os conceitos de normal/não-normal, saudável/doente, considerando o autismo não uma doença, mas uma maneira de ser, uma constituição do sujeito e, embora não o possamos tratar como uma cultura, iremos nos aproximar significativamente disso.

Pelo viés da psicanálise, compreendemos o sujeito como instituído, percebendo a complexidade desta instituição e singularizando o enfoque de análise. A interface psicanálise-educação coloca-se na medida em que percebemos o dever de atuar como intérpretes interculturais⁶, compreendendo os processos constitutivos do sujeito, sua cultura, vinculando e traduzindo mundos.

Conceituo interculturalidade como a possibilidade de comunicação entre culturas, intercâmbio, reconhecimento e trânsito. A *Síndrome de Asperger* não pode ser entendida como uma cultura, no sentido restrito do termo, mas como um modo próprio de ser, conviver e entender. Nesse sentido, situo a interculturalidade com os sujeitos autistas, na medida em que percebo a necessidade de reconhecer e compreender seus mundos, seus anseios, temores, interesses, para a partir desse “mergulho”, ir encontrando (ou construindo) as pontes, os nós, as amarras, que possibilitem aos sujeitos submergir à nossa cultura, representando-a e sendo representados por ela, adquirindo identidade e ocupando um lugar.

⁶ Conceituo interculturalidade como a comunicação entre culturas, sem sobreposição de uma sobre a outra. Intercâmbio, interação.

A sociedade contemporânea precisa romper com paradigmas excludentes e segregatórios, em que cidadãos são exilados da cidadania fruto da incompreensão e não aceitação das diversidades. Num mundo plural e diverso, onde pessoas singulares constroem seus espaços de vida, não podemos admitir que uns possam mais do que outros porque se diferenciam do padrão pré-estabelecido.

Inserção que não ocorre de forma simplista, apenas colocando as diferentes realidades em convivência. É preciso ir além, encontrando os caminhos reais que permitam rupturas mais profundas, tanto nas consciências, quanto nas atuações e direitos de pertencimento, requer ações efetivas e comprometidas, fundamentadas em estudos sérios com intencionalidades explícitas.

As questões relativas aos transtornos de desenvolvimento vêm suscitando inúmeras posições e estudos, principalmente por não corresponderem a uma entidade nosográfica⁷ única, mas a um complexo de Síndromes com as mais variadas etiologias. Considerando o autismo como um Transtorno Invasivo de Desenvolvimento, diferentes enfoques têm sido colocados na aprendizagem dos sujeitos com a Síndrome, que vão desde o treinamento de habilidades específicas até a situação de segregação sem perspectivas. Os Transtornos de Desenvolvimento, como o autismo, caracterizam-se pela presença de dificuldades na área de comunicação, relações sociais, funcionamento cognitivo, processos sensitivos e de comportamento. Nesse sentido, é preciso analisar estes funcionamentos, a fim de oportunizar a inserção social e a aprendizagem.

A justificativa mais freqüente para o não investimento no desenvolvimento destas crianças é a inoperância das ações e a falta de compreensão de suas realidades; concordo com a visão de que a tarefa não é simples e que as respostas aos questionamentos nem

⁷ Nosografia – descrição das doenças . Dicionário da Língua Portuguesa

sempre serão definitivas, até porque cada sujeito apresenta uma situação única e peculiar, pois singulares são as questões específicas que compõem tanto a clínica psicopedagógica quanto a escola.

Nesse sentido, não busco generalizações possíveis de serem “aplicadas” como regra geral. Procuo construir espaços de possibilidades em cada situação específica, com vistas à revisão de um certo imobilismo que cerca os sujeitos Asperger, ou de inadequados furores pedagógicos “que pretendem normalizá-los”, pretendendo, dessa forma, resgatar a utopia, o sentido humano e ético do conviver, encontrando no lócus próprio de produção os caminhos, as vias de acesso, demonstrando que ser diferente não pressupõe menos valia e conseqüente exclusão, mas reconhecimento, pertencimento e oportunidade.

Esta tese é resultante do estudo de quatro casos de sujeitos considerados Asperger, incluindo suas respectivas famílias, escolas e professores. Abordo no Capítulo I a delimitação do foco, o problema, as questões de pesquisa e os objetivos pretendidos com o estudo. No Capítulo II, apresento a abordagem metodológica, discorrendo sobre o processo de coleta de dados, a partir dos eixos investigativos. A explicitação dos casos, embora permeando o discurso interno da tese, é apresentado de forma individualizada, nos apêndices.

No capítulo III, situo o entrelaçamento teórico-prático que fundamentou o percurso, desde a compreensão da Síndrome em seus aspectos clínicos, funcionais e psicanalíticos; a criação do espaço da clínica psicopedagógica na construção de intervenções com sujeitos Asperger e suas famílias; as diferentes abordagens que possibilitaram a compreensão da

aprendizagem e da “ensinagem”⁸ de sujeitos Asperger, apresentando reflexões sobre educação especial e inclusão.

No mesmo capítulo, ainda, discorro sobre o temor docente frente ao estranhamento, causado pela inclusão de crianças autistas na rede e os processos formativos da docência, que se constituem em “fantasmas” presentes no decorrer do estudo, nas falas e fazeres dos professores, bem como em minha própria trajetória. Cabe salientar que cada caso estudado foi sendo “costurado” a partir de sua singularidade com os recursos teóricos, constituindo-se nas categorias de análise apresentadas na tese, entrelaçando-se sem desconstruir a teia de elaboração.

No Capítulo IV estabeleço as considerações finais que sustentam a discussão e se constituem à guisa de conclusão-inconclusiva. O detalhamento dos casos e das intervenções encontram-se nos apêndices, bem como nos anexos.

⁸ Ensinagem – entendida como o processo docente de construir a aprendizagem.

1.1 DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO

Apresentando como tema “Interculturalidade com o universo autista – Síndrome de Asperger - e o estranhamento docente” a presente tese problematiza as seguintes questões:

- **Como compreender o Universo Autista – Síndrome de Asperger, estabelecendo a interculturalidade?**
- **Qual o papel da clínica psicopedagógica, tanto na intervenção com sujeitos autistas, como nas perspectivas de inclusão e apoio docente?**
- **Como se dá o processo de escolarização/aprendizagem/ensinagem de sujeitos com Síndrome de Asperger?**
- **Quais os tensionamentos e estranhamentos docentes frente à diversidade e às propostas de inclusão?**

OBJETIVOS

GERAL: Oportunizar a compreensão do universo autista- *Síndrome de Asperger* , a construção de espaços de atuação psicopedagógica e escolarização/aprendizagem/ensinagem, analisando o tensionamento docente frente à diversidade e às propostas de inclusão.

ESPECÍFICOS:

- **Compreender o universo autista em diferentes aspectos, estabelecendo relações entre a clínica psicopedagógica e a práxis pedagógica;**
- **Analisar como se dá o processo de escolarização/aprendizagem/ensinagem de Autistas em diferentes contextos, refletindo sobre as propostas que se referem como inclusivas e as vantagens/desvantagens destas para os sujeitos;**
- **Compreender as interfaces entre as propostas de inclusão e o tensionamento docente frente à diversidade;**

CAPÍTULO II CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 Princípio Investigativo:

Dos casos em estudo:

O desenvolvimento deste estudo deu-se através de uma pesquisa qualitativa em educação, tendo como método o estudo de caso. Salienta-se que, a partir dos pressupostos da psicanálise (Fedida, 1991), pode-se compreender a pesquisa como ensaio metapsicológico, na medida em que os sujeitos em estudo são o fio condutor das análises, fazendo girar as teorias e as interpretações, em seu processo de construção. Fedida aponta que o caso em estudo é uma teorização ainda em gérmen, não existindo história como acontecimento em si, mas fragmentos sem sentido aparente, em que a construção do pesquisador possibilitará as relações e significações.

Silva (1996), analisa que:

Eu penso que há pesquisa psicanalítica sempre que há interpretação das forças subjacentes a uma experiência humana, ou seu produto, quer ela se apresente como uma relação entre pessoas, ou como uma relação individual com qualquer coisa produzida pela mente humana. O importante é que se trate dessa busca da determinação desconhecida, e não da representação

convencional e lógica, passível de mensuração e demonstração.(1996, pág. 87).

O desenvolvimento do estudo de caso é caracterizado como composto de três fases: a primeira, aberta ou exploratória, a segunda, sistemática em termos de coleta de dados e a terceira, consiste na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração da escrita. As três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar linhas que as separam. O interesse do estudo incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente venha a apresentar semelhanças com outras situações já estudadas, manterá seu caráter inédito.

Os estudos qualitativos, em que inserimos o estudo de caso, não eliminam o pesquisador que, ao contrário, se coloca e se situa, construindo os caminhos a partir do próprio processo, numa relação dialética e interativa. Um princípio básico desse tipo de estudo é a necessidade de levar em conta as formas de produção e o contexto em que o caso se situa, buscando revelar a multiplicidade de dimensões presentes nas situações e evidenciando a inter-relação entre estas.

Utilizando um estilo informal, narrativo, busca a compreensão de instâncias singulares em espaços inéditos, pretendendo atribuir generalidades e não generalizações, espaços de vida e não modelos universais. A abordagem psicopedagógica e a escuta psicanalítica dos casos faz emergirem os conteúdos latentes, tanto através dos conteúdos manifestos, como e, principalmente, das brechas e fissuras que apresentam os discursos.

Dos sujeitos

Constituíram o foco da pesquisa: quatro casos de sujeitos com idades entre seis e vinte anos que, em algum momento de sua trajetória de vida, tiveram alguma análise diagnóstica de Autismo ou *Síndrome de Asperger*, selecionados pela busca de atendimento e concordância em participar do estudo.

Dos profissionais envolvidos:

Entre os profissionais que atuam com os sujeitos foco da pesquisa, foram contactadas uma neurologista, uma psicóloga e uma fisioterapeuta, sendo que somente esta última aceitou a proposição de participar do estudo em todo o seu curso, apresentando relato da atuação no caso N. , bem como participando, com a pesquisadora, de entrevistas com a família, com a escola e sessões de estudo.

Dos professores pesquisados:

Foram pesquisadas três professoras atuais e três das séries anteriores dos casos em estudo, acompanhando seus percursos na escolarização dos alunos. As falas e vivências das professoras encontram-se analisadas no desenvolvimento da tese e na apresentação dos casos.

O atendimento às professoras foi desenvolvido seguindo duas formas: *individual*, na medida em que se propunha a escuta de suas demandas, a construção de mapas conceituais sobre os casos, a análise partilhada de alternativas e a interpretação referencial de suas

queixas. *Coletivas*, através da vivência de grupos focais⁹, quando mais de uma professora atuava na mesma escola. As reuniões, partindo de temas-foco e das questões relativas à prática, não só oportunizaram a reflexão sobre o processo, mas estudos teórico-práticos.

Das Especificidades da Intervenção Psicopedagógica:

O Atendimento psicopedagógico assim caracterizou-se: dois casos em espaço clínico (CEEDEC)¹⁰ e dois em espaço institucional, compondo os quatro casos estudados. No espaço clínico, os atendimentos aos sujeitos foram semanais, compreendendo ainda, visitas às escolas, reuniões com a equipe de atendimento e encontros com os pais. (Caso L e Caso N)

No espaço institucional, um dos sujeitos foi acompanhado no interior da escola, compreendendo encontros com a família e professores que vivenciaram o processo de escolarização.(caso R) Com outro sujeito, o acompanhamento realizou-se, num primeiro momento na casa, para avaliação e organização de adaptação curricular, prosseguindo com o processo de orientação com a família e a professora da turma de inclusão. (Caso Le)

Os sujeitos foram selecionados a partir de procura por atendimento, sendo que em algum momento de suas trajetórias clínicas anteriores tivesse sido levantada à possibilidade de diagnóstico de autismo (três casos) ou de *Síndrome de Asperger* (um dos casos).

⁹ Grupo focal – técnica de avaliação que oferece informações qualitativas, constituída por um moderador que orienta um grupo numa discussão que objetiva revelar experiências, sentimentos, percepções e dificuldades. (www.fae.ufmg.br/escplurarel/grupofocal.htm)

¹⁰ CEEDEC – Centro de Estudos e Estimulação ao Desenvolvimento Cognitivo

A ausência de definição conclusiva dos diagnósticos clínicos, com exceção de um, deve-se às dificuldades peculiares salientadas pelos profissionais da área médica. O sujeito com diagnóstico de *Síndrome de Asperger* foi assim considerado quando residia no exterior, sendo que no Brasil não foi tratado como tal, mas como autista clássico.

Na área da psicopedagogia foram realizados diagnósticos, abrangendo os seguintes itens:

- Critério diagnóstico para SA, proposto por Gilberg e Gilberg (anexo A);
- Diagnóstico Psicopedagógico Clínico, que inclui: provas operatórias, análise das aprendizagens, suas modalidades e representações, provas projetivas (desenhos), histórias e materiais pedagógicos;
- Avaliação das funções cognitivas, propostas por Feuerstein, Fonseca e Beyer;
- Análise das figuras faciais, propostas por Assumpção Jr.;
- Análise das Tarefas Sally-Ann, propostas por Baron-Cohen e citadas por Beyer.

A primeira idéia de atendimento a sujeitos com Síndrome de Asperger foi pensada numa dimensão interdisciplinar, onde atuariam, pelo menos, uma psicopedagoga, uma neurologista, uma psicóloga e uma professora especializada em educação especial, ou que apresentasse uma prática com crianças com necessidades especiais. A proposta desse atendimento, organizada pela psicopedagoga, previa reuniões de estudo, atendimentos coletivos, atendimentos individualizados, contato com as famílias, professores e escolas.

Como ponto de partida, foram desenvolvidas sessões de estudo entre os elementos da equipe formada, analisando referenciais, aproximando procedimentos e expectativas. O primeiro caso estudado foi o de L. (apêndice A), porém devido aos obstáculos aparentemente intransponíveis, evidenciando dificuldades teórico-práticas, foi abandonado por parte dos outros profissionais, exceto pela psicopedagoga.

A psicanálise apresentou-se como um fator impeditivo, na medida em que os saberes profissionais construídos eram perpassados por outras abordagens conceituais, tais como a terapia cognitivo-comportamental e pela busca de extinguir os sintomas utilizando medicamentos. Mas também as dificuldades próprias do atendimento aos sujeitos, cujas referências da clínica, seja psicológica, ou neurológica exigiram a recriação do fazer/saber profissional.

Dois outros casos foram trabalhados sem contar com o grupo interdisciplinar: um como apoio psicopedagógico ao processo de Inclusão (Caso R – Apêndice B), outro como organização de proposta de adaptação curricular e orientação à professora da turma (Caso Le – Apêndice C). Após um ano e meio de trabalho, novo grupo de trabalho foi constituído, visando ao estudo de um menino encaminhado ao CEEDEC para avaliação psicomotora e atendimento fisioterápico. As características e necessidades do caso fizeram com que o atendimento fosse ampliado, incluindo o psicopedagógico por indicação da fisioterapeuta (Caso N – Apêndice D)

O processo de atendimento psicopedagógico dos sujeitos com *Síndrome de Asperger* foi concebido na compreensão de que, quando da intervenção psicopedagógica, também se opera o transitivismo¹¹ e ocorre um golpe de força¹² na situação de tratamento, possibilitando tanto as amarrações quanto as identificações que não foram construídas, ou apresentam dificuldades na situação familiar.

Supondo um saber no sujeito, uma demanda, interrogando o que tal demanda formula e permitindo a ultrapassagem, ou seja, que a criança não concorde com tudo, são

¹¹ Transitivismo – jogo de posições entre mãe-filho; capacidade da mãe de antecipar, demandar, perceber um sujeito, um desejo no filho e, deste, de responder a demanda e de propor novas.

¹² Golpe de força – força simbólica exercida para superar resistências e possibilitar as identificações e transferências

percebidos os três movimentos do transativismo, este entendido como um jogo de posições que se estabelece entre duas pessoas, e uma terceira, a linguagem.

Em relação à aprendizagem do autista, entendo ser a educação uma via de tratamento efetiva e possível, não qualquer educação, um estar aí, mas um espaço de vida, intencional e possibilitador do entendimento das singularidades. Como analisa Coll, uma educação “menos artificiosa”, intencionaliza a subjetivação, o desenvolvimento de recursos para a inserção na cultura, porém sem desconsiderar as características próprias dos sujeitos.

(...) os êxitos acadêmicos podem estar ao alcance das crianças a que nos referimos, e são muito importantes para o seu desenvolvimento, porque proporcionam, um desagudouro para compensar suas limitações sociais e inclusive para reduzi-las parcialmente pela via indireta dos êxitos educativos.(Coll, 2004, pág. 250)

A educação possibilita a abertura de portas, de formas de compreensão, até então não concebidas pelo sujeito, quando teorizamos que no autismo não existiu demanda, devido à ausência de desejo materno. Essa ausência será revisitada pela forçagem do psicopedagogo e do professor, desde que suportem um desejo mais além da situação atual manifestada.

Entretanto, não será qualquer forma de atendimento psicopedagógico ou de atuação escolar que permitirá tal viés de análise, mas sim um atendimento clareado pela psicanálise, que busque as identificações e amarras possibilitadas pela transferência e pelo desejo, assim como uma educação que mantenha a perspectiva educadora e de aprendizagem reconhecendo as singularidades dos sujeitos.

A estruturação do atendimento, perseguindo os rumos teóricos apontados, pode ser acompanhada através do desenrolar da análise dos casos. Entretanto, alguns pontos salientaram-se na análise, quais sejam: a possibilidade de atuação e intervenção psicopedagógica como provocadora de espaços de aprendizagem e de significação dos sujeitos Asperger; os vínculos necessários com as famílias e os demais profissionais, na proposição de redes de atendimento; a construção de estratégias didáticas e de mediação; e, principalmente, o apoio às escolas e professores em relação aos encaminhamentos possíveis da tão desejada inclusão.

Os professores pesquisados aceitaram a presença de crianças com necessidades especiais nas suas salas, mas temem, sofrem, pedem socorro, para entendê-las e para encontrar maneiras de incluí-las de forma significativa, não como mera presença física. Rejeitam o abandono, a falta de condições que propiciem o trabalho de forma qualitativa. Tais professores, quando apoiados, informados, percebidos, sentidos e “incluídos” operam de forma extremamente desejante, entusiasmada, acolhedora e criativa.

2.2 Estratégias de coleta de dados

Os dados foram coletados através de visitas às escolas, reuniões com professores, sessões de atendimento psicopedagógico, sessões de estudo e reuniões com pais.

2.3 Instrumentos:

Os dados foram produzidos a partir da análise de: documentos da escola e dos sujeitos, dos encaminhamentos e atendimentos recebidos, laudos, pareceres, etc; da observação sistemática do processo vivencial e escolar das crianças, registrada em

instrumentos próprios; da organização e registro dos apanhados construídos com as professoras, através de grupos focais Da aplicação de entrevistas semi-estruturadas com pais, professores e demais profissionais que atuam com os sujeitos; da construção, registro e análise de encaminhamentos teórico-práticos com vistas à construção das propostas de mediação intercultural focalizadas nesta pesquisa.

2.4 Análise e interpretação dos dados:

Os dados, à medida que coletados no decorrer do processo, iam sendo analisados através do método análise de conteúdo, uma vez que esta metodologia oportuniza a significação e a compreensão dos fenômenos estudados, estabelecendo a possibilidade de escuta dos processos vivenciados e as reflexões recorrentes. Tanto a metodologia quanto os instrumentos de coleta e análise dos dados, foram organizados em função dos pressupostos teóricos que embasam a tese, a partir dos eixos investigativos.

A análise de conteúdo prevê como momentos, a atenção flutuante, quando o pesquisador estabelece um panorama geral do estudo e dos dados; o registro e análise dos dados, inserindo-os nos eixos investigativos e, por fim, o estabelecimento de categorias de análise, em que são propostas e analisadas as redes significantes. Os processos de análise estão apresentados de forma resumida nos quadros a seguir e de forma abrangente no Capítulo III.

2.5 EIXOS INVESTIGATIVOS

<i>Compreensão do universo autista</i>	<i>Atendimento psicopedagógico</i>	<i>Alunos de necessidades especiais e os processos de inclusão</i>	<i>O docente frente ao estranhamento</i>
Estabelecimento das relações e diferenciações entre autismo e psicose, bem como análise das causas, processos de desenvolvimento e possibilidades de aprendizagem	Estudo de casos de sujeitos com Síndrome de Asperger, numa perspectiva de entendimento dos processos de subjetivação e escolarização. Compreensão dos processos de atendimento psicopedagógico dos casos em estudo, tanto no viés institucional quanto clínico.	Problematização das políticas e dos processos de inclusão, principalmente no que se refere a crianças autistas, compreendendo os apoios e serviços pertinentes.	Análise da prática docente, buscando as referências e necessidades apresentadas.

2.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE:

Após a produção dos dados, transcrição e interpretação nos eixos investigativos, foram estabelecidas as categorias de análise, apresentadas no capítulo III

CAPÍTULO III

INTERFACES ENTRE AS TEORIAS DE REFERÊNCIA E OS CASOS EM ESTUDO

3.1 HISTÓRICO DO AUTISMO E DESCRIÇÃO CLÍNICA DE REFERÊNCIA

O Autismo é o mais conhecido Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), caracterizado por Klin, como *“uma família de condições marcadas pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades”* (Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006)

A polêmica a respeito de definição, diagnóstico, tratamento e possibilidades educativas de sujeitos autistas tem percorrido a história, desde que o termo foi introduzido por Ploutter em 1906 e também por Bleuler, em 1911, a fim de designar pacientes com diagnóstico de demência precoce.

Leo Kanner (1943), ao observar um grupo de crianças que manifestaram características e procedimentos semelhantes, definiu-as como entidade clínica única e utilizou o termo “autismo infantil precoce”, resumindo critérios diagnósticos. Caracterizou a síndrome como “distúrbio autístico de contato afetivo”, partindo do pressuposto de que,

nesses casos, havia uma incapacidade de se relacionar, a não ser utilizando formas específicas e respostas incomuns.

No decorrer dos anos foram propostas diversas designações para o distúrbio, baseados em sintomas específicos, tais como: esquizofrenia infantil (Bender, 1947), Psicose simbólica (Mahler, 1952), desenvolvimento atípico do ego (Rank, 1949), pseudo-retardo ou pseudodeficiência (Bender, 1956), Psicose da criança (Rutter 1963), entre outras.

Nos anos 50, na França, o conceito de esquizofrenia infantil foi sucedido pelo de psicose infantil, encontrando o autismo um lugar na descrição dos casos apresentados. Dessa forma, o termo “psicose precoce” passa a definir as psicoses instauradas durante a primeira infância e o termo “esquizofrenia infantil”, os casos em que a desestruturação da personalidade apresentava-se após uma fase de desenvolvimento estável,

No período da latência, foram citadas outras tantas formas clínicas: esquizofrenia pseudoneutórica, pseudopsicopática, retardo psicótico, sendo que os psiquiatras consideravam o autismo infantil precoce como uma entidade particular de um modo do funcionamento psicótico e não uma entidade nosográfica. Falava-se em psicoses deficitárias, desarmonias evolutivas, pré-psicoses, não em autismo.

Kanner (1943) descreveu a Síndrome do autismo infantil precoce, por vezes denominado “autismo de Kanner”, relatando casos de onze crianças. Considerou a inaptidão das crianças para estabelecer relações normais com as pessoas e a solidão extrema, desdenhando, ignorando e excluindo o que vinha do exterior. Supunha que as crianças autistas vinham ao mundo com a incapacidade inata de constituir biologicamente o contato afetivo habitual.

Desde o início, identificou três concepções da Síndrome do Autismo:

1. biológica: a já referida incapacidade inata de constituir o contato afetivo com as pessoas;
2. funcional: inaptidão da capacidade de utilizar a estrutura biológica relacional e reagir às situações.
3. psicológicas: distúrbio do contato afetivo, sobretudo nas relações entre a criança e sua mãe, considerando a frieza das mães e pais como uma das grandes causas, através de uma maternagem inadequada. Essa tese, embora inicialmente aceita e difundida, caracterizando a etiologia do Autismo como relacional, causou polêmicas importantes, principalmente no que diz respeito à reação dos pais, fazendo com que alterasse significativamente o discurso em análises posteriores, restringindo a causas biológicas.

Embora a caracterização inicial ainda mantenha seus reflexos, a segunda hipótese evidencia-se nos tempos atuais, em que o enfoque biológico tem sido amplamente divulgado. Kanner analisou o isolamento, as dificuldades na comunicação, os problemas comportamentais e as atitudes inconsistentes¹³ como características do Autismo. Segundo ele, os comprometimentos demonstrados pelas crianças autistas evidenciavam a dificuldade em adotar uma atitude antecipatória, impedindo que os adultos interpretassem seus sinais e vontades, tais como ser pego no colo, acarinhado, etc; além do fechamento autístico extremo, que fazia com que a criança ignorasse o que vinha do mundo exterior.

Além dos aspectos citados anteriormente, Kanner destacava as dificuldades quando da aquisição da fala que, quando utilizada, era feita de forma não-comunicativa, como mera repetição, de frases aprendidas, combinações de palavras decoradas e ecolalia, ou

¹³ Entende-se a descrição de Kanner das chamadas “atitudes inconsistentes”, como ações não habituais empreendidas por autistas em momentos considerados socialmente inadequados.

seja, a repetição imediata de palavras ouvidas; remetia, ainda, à referência a si mesmo na terceira pessoa, empregando às palavras no sentido literal, estas coladas a situações prévias e, portanto, descontextualizadas.

Acrescentando outros itens, Bosa assim se refere:

Dificuldades na atividade motora global, contrastando com uma surpreendente habilidade na motricidade fina (evidenciada, por exemplo, na habilidade para girar objetos circulares), também foram identificadas por Kanner. Entretanto, para esse autor, a insistência obsessiva na manutenção da rotina, levando a uma limitação na variedade de atividades espontâneas, era uma das características chave no autismo. A isso se somava a inabilidade no relacionamento interpessoal (Bosa, 2002, pág. 22)

Como já foi referido, durante anos Kanner não desenvolveu o ponto de vista biológico como causador do Autismo; somente em 1955, ele retoma a afirmação de uma origem orgânica, persuadido de que as análises bioquímicas poderiam estabelecer novas vias a cerca da natureza da síndrome.

Embora o autor afirmasse ser o autismo uma incapacidade relacional, um distúrbio da afetividade, vários trabalhos anteviam, como hoje se evidencia, a consideração do autismo como distúrbio perceptivo e cognitivo. Em seu trabalho de 1956, continua descrevendo o quadro como uma psicose, conforme afirma Assumpção Jr.(1999)

(...) referindo que todos os exames clínicos e laboratoriais foram incapazes de fornecer dados consistentes no que se relacionava à sua etiologia, diferenciando-os dos quadros deficitários sensoriais, como a afasia congênita, e dos quadros ligados às oligofrenias, novamente considerando-o uma verdadeira psicose.(Assumpção Jr, 1999)

Para o autor, as primeiras alterações dessas concepções surgem a partir de Ritvo (1976), quando este define o autismo como um distúrbio do desenvolvimento e não uma psicose, relacionando-o a um déficit cognitivo.

Para Klin (2006), o marco na classificação do autismo ocorre com Michael Rutter, em 1978, quando propõe uma definição com base em quatro critérios: atraso e desvio sociais, não só como função de retardo mental; problemas de comunicação; comportamentos incomuns; início antes dos 30 meses de idade.

Francisco Assumpção Jr. postula, ainda, que as relações entre autismo-cognição passam a ser cada vez mais consideradas, produzindo uma situação divergente entre as classificações francesa, americana e da Organização Mundial da Saúde.

Assim, as duas últimas enquadram o autismo dentro da categoria 'distúrbio abrangente do desenvolvimento', enfatizando a relação autismo-cognição, de acordo com os trabalhos de Baron-Cohen, em oposição flagrante à CID-9; a primeira remete-nos ao conceito de 'defeito de organização ou desorganização da personalidade', caracterizando o conceito de psicose em sua expressão tradicional. (Assumpção Jr, 1999)

Na atualidade, segundo o autor, a maioria dos pesquisadores consideram o autismo dentro de uma abordagem cognitiva, conforme cita em Gilberg (1990), na sua análise da improbabilidade de casos de autismo não-orgânicos, excluindo da discussão os pais, ou outros focos de análise e definindo-o como biológico. Nesta perspectiva, considera o autismo como uma 'síndrome comportamental definida, com etiologias orgânicas também definidas'.

Assim, para a compreensão do autismo, são necessárias várias interpretações, com a preocupação evidente de não ser reducionista, mas com a intencionalidade de estabelecer as interfaces entre os focos de análise.

Segundo Schwartzman,

O Autismo infantil (AI) é um distúrbio do desenvolvimento com bases neurológicas, que afeta cerca de 4 a 10 em cada 10.000 indivíduos e cuja incidência é maior em indivíduos do sexo masculino, na proporção de quatro indivíduos do sexo masculino para cada um do sexo feminino. (2003, pág.03)

Atualmente, numa perspectiva nosográfica, o autismo é considerado uma Síndrome com etiologia orgânica, aceitando três definições como adequadas no meio médico: a da ASA (Associação Americana de Autismo), a da OMS (Organização Mundial da Saúde), onde é caracterizada no CID-10, de 1991, incluída no grupo dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, e no DSM IV (Manual Diagnóstico e estatístico dos distúrbios mentais), da Associação Americana de Psiquiatria, que analisa o autismo dentro de uma categoria mais ampla de desordens, denominada Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

Segundo a ASA, o autismo é “uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. Acomete cerca de vinte entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social.” De acordo com a associação, até o momento não foram comprovadas causas psicológicas, originárias do meio da criança, que possam causar a Síndrome.

A incidência de quadros autísticos, como já foi referido, evidencia-se em meninos mais do que em meninas. Uma das explicações possíveis para a incidência seriam os

elevados níveis de testosterona presentes durante a formação do cérebro nos homens, o que tornaria o sistema nervoso central mais suscetível a certas condições patológicas. Schwartzman (2003), citando Baron-Cohen, afirma que o autismo infantil poderia representar uma forma extrema de cérebro masculino, baseando-se nas diferenças das funções cerebrais entre homens e mulheres.

O autismo é encontrado na bibliografia de referência, como um transtorno de desenvolvimento associado a diversas Síndromes, pois os seus sintomas variam, manifestando-se de diferentes formas e apresentando do mais leve ao mais alto grau de comprometimento, o que explicaria a sua referência como um espectro de transtornos.

Não sendo a criança autista definida como portadora de retardo mental, esta apresenta uma deficiência cognitiva característica do autismo, não secundária. Segundo Michael Rutter, há poucas dúvidas de que a Síndrome seja uma anormalidade orgânica cerebral, o que ser detectado na tomografia por emissão de pósitrons (PET-SCAN). O autor considera o autismo como consequência de disfunção em um sistema de estruturas nervosas bilaterais.

A partir dos avanços nos métodos de diagnóstico por imagem, tornou-se possível verificar anormalidades descritas nos autistas, porém sem caráter de especificidade. Foram descritas anormalidades do córtex cerebral, tálamo, gânglios de base e tronco cerebral. De acordo com a análise de Schwartzman (2003), diversas anormalidades neuroanatômicas, obtidas por emprego dos métodos de neuroimagem, podem ser citadas, apesar de os resultados serem discrepantes e heterogêneos.

Diversos autores, citados por Lebovici (1991), suspeitam de diferentes lesões cefálicas nos autistas e, outros, ainda, afirmam a importante associação entre autismo e patologias orgânicas tais como:

. patologia perinatal, quando da frequência de processos patológicos, tais como: metrorragias, ameaças de aborto, toxemia gravídica ou dificuldades obstétricas, verificadas nos antecedentes de inúmeras crianças autistas e, com menor frequência nas crianças psicóticas, destacando-se a hemorragia do segundo trimestre;

. fetopatias, tais como rubéola congênita, citomegalovírus, dismorfias secundárias;

. anomalias cromossômicas: o caráter esporádico da associação do autismo com as anomalias não permite, segundo o autor, afirmar uma ligação de causalidade específica, embora sejam estabelecidas relações (não definitivas) entre a Síndrome do X frágil e os quadros de autismo;

. doenças do metabolismo: fenilcetonúria, embora o distúrbio do metabolismo da fenilalanina venha acompanhado de hiperserotoninemia, que tem sido comprovado nas pesquisas bioquímicas com autistas, em torno de 30 a 50% dos casos.

. doença celíaca: ao mesmo tempo em que estabeleciam as relações entre autismo e doença celíaca, os autores citados por Lebovici, analisaram a melhora de comportamento através de um regime sem glúten, embora tais pesquisas, ainda, careçam de comprovação científica;

. danos neurológicos: alguns casos de hidrocefalia congênita foram relacionados com o autismo, mas como associação secundária;

. epilepsia: convulsões (febris ou não) são frequentemente observadas nos autistas.

A dificuldade em estabelecer parâmetros e índices para as situações apresentadas, como por exemplo, a presença de anormalidades neurobiológicas em vários casos de autismo, não possibilita a definição como ponto de referência porque outros indivíduos não autistas, também as apresentam e essas anormalidades não são constatadas, via de regra, em

todas as crianças autistas. Desta forma, Schwartzman afirma que “*não há até hoje um marcador biológico que possa ser considerado específico*” (2003, pág 29)

As pesquisas de campo buscam, além disso, estabelecer as relações entre os distúrbios apresentados pelas crianças autistas e psicóticas com anomalias de ordem neurobiológica, investigando alterações em um ou mais neurotransmissores. As pesquisas bioquímicas ocupam um lugar importante na análise, embora se desenvolvam em linhas diversas. Alguns autores consideram os sintomas relativos ao autismo como um distúrbio do metabolismo de ácido úrico, outros, do metabolismo de cálcio.

Segundo Butszejn e Ferrari, apud Lebovici (1991), os trabalhos mais interessantes incidem na análise do metabolismo das monoaminas, que têm função de neurotransmissores em nível do sistema nervoso central:

O conjunto de dados publicados fornece vários indícios a favor da existência de perturbações das bioaminas, pelo menos numa parte das crianças autistas. Segundo os resultados de nosso próprio estudo, os distúrbios referentes às catecolaminas e a serotonina estão provavelmente ligados entre si (Butszejn e Ferrari, apud Lebovici, 1991, pág, 88)

Lebovici apresenta estudos sobre a serotonina, a qual tem um papel de neurotransmissor no sistema nervoso central, implicada no controle de inúmeras funções fisiológicas, tais como o sono, fome, sede, termo regulação, ritmo cardíaco, pressão sanguínea, interferindo, ainda, na percepção da dor e que, nos autistas, estaria presente em excesso. Outros estudos ainda são apontados sobre as catecolaminas, a dopamina, adrenalina e noradrenalina.

Sabe-se que crianças psicóticas e autistas têm dificuldade no que diz respeito a manifestação das sensações; somente quando suas defesas psicóticas caem, elas iniciam um processo de reconhecimento, geralmente adoecendo, chorando, sentindo dores, mas esse processo não está relacionado diretamente com aos estudos bioquímicos, embora o desequilíbrio entre os neurotransmissores possa ser responsável por alguns dos sintomas.

Na relação dos fatores causais do autismo podemos, ainda, analisar os estudos sobre problemas neurológicos apresentados após a inoculação de vacinas infantis contendo Thimerosal, por ser este um neurotóxico.

No site www.autistas.org/autismo_eua esta relação está explicitada:

Estudos recentes da Universidade de Calgary no Canadá, agora revelam que íons de mercúrio alteram a estrutura da membrana das células de neurônios em desenvolvimento. O mercúrio não apresenta nenhum fator benéfico para seres humanos, na verdade é a segunda substância mais tóxica existente no planeta. E, mesmo em pequenas doses é altamente prejudicial ao organismo humano. O cérebro dos fetos é o alvo mais vulnerável quando da exposição pré-natal ao mercúrio. Hoje já é sabido que crianças que ainda estão com seus órgãos e sistema biliar em desenvolvimento são muito mais sensíveis e com grande tendência a danos ao organismo do que indivíduos adultos. Entretanto, fabricantes de medicamentos continuam a usar o thimerosal como preservativo em vacinas infantis... O papel do mercúrio nos danos e desordens causados ao sistema neurológico e imunológico associados a atrasos de desenvolvimento e regressões comumente associadas às desordens encontradas no espectro do autismo é uma realidade hoje comprovada.

Nesse sentido, assim se manifesta Schwartzman:

Estudos mais recentes realizados por Dales e colaboradores na Califórnia em 2001, demonstrou que a ocorrência de AI naquela região aumentou de 44:100.000 nascidos vivos, em 1980, para 208:100.000 nascidos vivos em 1994, o que significa um aumento da ordem de 373%. Ao comentar as possíveis causas para este aumento (maior conhecimento da condição, diagnósticos mais

precisos, etc) os autores discutem o possível papel de certos tipos de vacinas combinadas na eventual determinação do quadro de AI e de outras desordens infantis (...) mas podemos deixar assinalados, desde logo, que não existem evidências seguras de que esta associação de fato exista. (2003, pág. 13)

Embora os resultados dos estudos continuem discutíveis, necessitam prosseguir numa abordagem multidisciplinar, não reducionista, considerando a diversidade de fatores que se encontram associados ao surgimento da síndrome.

Com tal multiplicidade de definições, diagnósticos e pareceres, cabe questionar se, em algum momento será possível colocar o autismo como uma doença, *strictu sensu*, localizando um único mecanismo patológico, já que patologias tão diferentes e mecanismos tão diversos são associados, caracterizando o autismo como uma Síndrome muito específica e que, de certa forma, foge das possibilidades de designação restrita.

Nesse sentido, o diagnóstico deve ser extenso e abranger um protocolo de investigação, identificando as condições evidentes e possibilidades manifestadas; o sujeito precisa apresentar, no mínimo, seis critérios comportamentais e, pelo menos, um em cada um dos três grupos de distúrbios, a saber, interação social, comunicação, padrões restritos de comportamento e interesse.

Para Klin (2006), há uma variação notável na explicação de sintomas de autismo, abrangendo desde crianças com funcionamento geral mais baixo, por vezes mudas ou isoladas da interação social; crianças que aceitam a interação social passivamente, mas não a procuram de forma intencional; e as que possuem um grau mais alto de funcionamento, possibilitando o interesse pelo meio social e a interação.

Segundo o autor, as condições comportamentais do autismo alteram-se durante o curso de desenvolvimento. Embora o início do autismo seja sempre anterior aos três anos, os pais, geralmente, percebem alguma dificuldade por volta dos 12/18 meses, através da percepção de déficits na linguagem, ou da ausência de respostas, confundidas com uma situação de surdez. Ampliando a percepção, começam a verificar falta de contato visual, respostas peculiares a sons e objetos, passividade sem exigências, rejeição a situações sem aparente indicação de motivos.

Schwartzman afirma que, por muitos anos, o conceito de Autismo Infantil permaneceu confuso, sofrendo modificações a partir do surgimento de critérios diagnósticos descritivos, os já citados DSM e o CID.

Segundo o autor,

Esses critérios descritivos trouxeram algumas vantagens óbvias, pois sendo aceitos por grande parte dos estudiosos e clínicos, em várias partes do mundo, homogeneizaram os rótulos e diagnósticos, permitindo comunicação mais eficaz e unificação de diagnósticos. Por outro lado, tratando-se de critérios puramente descritivos, tornaram-se muito abrangentes e pouco específicos, possibilitando que quadros atípicos recebessem um diagnóstico que não seria cabível anteriormente, quando os critérios eram mais estritos. Esta é, possivelmente, uma das possíveis explicações para o aumento no número de casos diagnosticados em anos recentes; os critérios de inclusão no diagnóstico tornaram-se bem mais abrangentes (2003, pág. 10)

Essa abrangência de critérios permitiu, por um lado, a inclusão de sujeitos antes não caracterizados, assim como a maior compreensão desses casos, mas por outro lado, ampliou consideravelmente o número de pessoas diagnosticadas como autistas, levando-nos a questionar se sempre existiram e não eram percebidas, ou se realmente a incidência tem

aumentado no decorrer dos anos. Além dessas questões diagnósticas, outras questões envolvem o estudo do autismo, ou seja, a variabilidade no quadro clínico. Para Schwartzman, existem várias formas de apresentação do autismo infantil, tanto no que se refere aos sinais e sintomas presentes, quanto à intensidade com que se apresentam.

Dentro do conceito apresentado pela classificação internacional de doenças, podemos definir quadros diversos de autismo, tais como o *Autismo Clássico*, a *Síndrome de Asperger*, a *Síndrome de Rett*, entre outros. A *Síndrome de Rett*, exclusivamente ocasionada em crianças do sexo feminino, é considerada como uma síndrome degenerativa, pois o desenvolvimento é percebido como “normal” até por volta dos trinta meses, quando inicia um processo de retrocesso, com a perda gradativa de funções já conquistadas, tais como a marcha, a fala e o relacionamento com outras pessoas.

Segundo Schwartzman, o que possibilita as síndromes acima citadas partilharem a denominação de Distúrbio Abrangente ou Invasivo do desenvolvimento é “o fato de apresentarem prejuízos significativos nas áreas da Interação Interpessoal, comportamento e comunicação”.

A *Síndrome de Asperger* se diferencia das demais, principalmente, no que se refere ao grau de comprometimento, sendo considerada por alguns autores como uma forma abrandada de autismo, ou como Autismo de bom nível. Em relação à incidência, os estudos têm demonstrado que, dentro o espectro autista é a Síndrome com maior número de casos, numa proporção de 20 para cada 10.000 nascidos.

Segundo Krevelen (1997), o “Autista vive num mundo próprio, diferente do nosso e a pessoa portadora da Síndrome de Asperger vive no nosso mundo à sua maneira”.

3.2 CARACTERIZANDO A SÍNDROME DE ASPERGER

Em 1944, Hans Asperger, pediatra interessado em educação especial, descreveu quatro crianças com dificuldades de integração nos grupos, analisando de forma mais ampla que Kanner e incluindo casos orgânicos em suas pesquisas.

Segundo Schwartzman, Hans Asperger,

Pertenceu a um grupo pioneiro na introdução da Escola nas instituições para crianças com problemas comportamentais severos. Sua tese de doutorado, intitulada 'Psicopatologia Autística', foi apresentada em 1943 e publicada em 1944, e era um estudo sobre crianças que apresentavam características clínicas muito similares às descritas por Kanner (2003, pág.07)

Uma vez que o trabalho de Asperger foi publicado em língua alemã no final da segunda guerra mundial, sua divulgação não foi imediata, sendo reconhecida quarenta anos mais tarde. Analisou as dificuldades das crianças em fixar o olhar durante situações sociais, os gestos sem significado, as estereotípias, além dos problemas de fala.

O termo, entretanto, só foi utilizado a partir de 1981, com Lorna Wing e sua publicação de casos similares aos de Asperger, embora Krevelen (1970) tenha anteriormente realizado as primeiras comparações entre os critérios de Asperger e de Kanner. (Schwartzman, 1992)

Atualmente, **Asperger** é utilizado para descrever uma perspectiva moderada do espectro autista; os sujeitos asperger são considerados inteligentes, muitas vezes confundidos com pessoas excêntricas, estranhas, o que pode levar a um diagnóstico incorreto.

Para Teixeira (2005), *Síndrome de Asperger* é o termo aplicado à forma mais suave daquilo que é conhecido como PDD (Pervasive Developmental Disorders), sendo considerada uma desordem neurobiológica, cujos sujeitos apresentam desvio em três amplos aspectos do desenvolvimento: interação social, uso da linguagem comunicativa e características repetitivas ou perseverativas sobre um número limitado, porém intenso, de interesses.

Em que pese existirem inúmeras semelhanças entre *o autismo clássico e a Síndrome de Asperger*, as pessoas SA geralmente tem suas habilidades intelectuais mais preservadas. A diferença entre a *Síndrome de Asperger* e o *autismo clássico* está no curso de desenvolvimento precoce, marcado pela ausência clínica significativa de grandes atrasos na linguagem falada ou na percepção da linguagem, mas fala por monólogos, desenvolvimento cognitivo considerado normal, presença de habilidades de autocuidado e curiosidade sobre o ambiente, embora com interesses intensos que ocupam quase totalmente (quando não totalmente) o foco de atenção e incoordenação motora.

Alguns autores consideram a SA como um autismo de alto funcionamento, mas a maioria dos estudos tem marcado a diferença, principalmente em duas áreas: melhor prognóstico e preservação de habilidades. Para Teixeira (2005), mesmo não havendo consenso se a SA pode ser caracterizada como uma categoria e AAF¹⁴, precisamos considerar que, para os autores que os diferenciam, o prognóstico de AAF não é tão positivo quanto o de Asperger. A afirmativa do autor apóia-se em Bauer (1995), convencido de que algumas distinções são significativas na demarcação da SA como um déficit neuropsicológico básico diferente dos demais transtornos do espectro.

¹⁴ AAF – Autismo de Alto Funcionamento

Do ponto de vista dos estudos organizados, podemos considerar a *Síndrome de Asperger* como um tipo novo de transtorno de desenvolvimento, utilizada como designação somente nos últimos quinze anos, tendo sido reconhecida pelo manual estatístico de diagnóstico de transtornos mentais em 1994.

Gilbert et ali, excluem a *Síndrome de Asperger* do Autismo, definindo como SA, somente os indivíduos com inteligência considerada normal, pouco comprometida ou superior. Para o autor, o autismo pode ser detectado por volta dos 18 meses de idade e diagnosticado por volta dos 30 meses, enquanto a *Síndrome de Asperger* geralmente é detectada na idade escolar.

Entretanto, para fins deste estudo, a Síndrome de Asperger será considerada parte do espectro do autista, por estarem inseridas na mesma entidade diagnóstica, embora estabelecendo as análises específicas para a Síndrome e as singularidades que os sujeitos apresentam.

Como auxilia Ami Klin (2006),

Autismo e Síndrome de Asperger são entidades diagnósticas em uma família de transtornos de neurodesenvolvimento nos quais ocorre uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado. Esses transtornos são coletivamente conhecidos como transtornos invasivos do desenvolvimento. (Revista brasileira de Psiquiatria, 2006).

Hans Asperger apresentou a SA como Psicopatia Autista, descrevendo as seguintes características: não reconhecida antes do terceiro ano de idade, fala desenvolvida em idade normal (mesmo sem comunicação), inversão pronominal, linguagem pedante, repetitiva e estereotipada, falha em entender regras que controlam a conduta social, uso de temas repetitivos, áreas de interesses centrais, presença de criatividade e originalidade,

inteligência normal, sem atrasos graves no desenvolvimento cognitivo. Referia-se aos pacientes analisados como apresentando inteligência normal. Já Wing, Gilberg e Tantom, apontam que pode haver, ou não, atrasos na linguagem e na cognição.

Somente, a partir de 1992, os critérios para o diagnóstico da *Síndrome de Asperger* começaram a ser organizados e divulgados de forma mais abrangente, embora ainda precise de maior ênfase e definição. Para Klin (2006), não é surpreendente que a prevalência da condição seja ainda desconhecida, dada a falta de definições diagnósticas até recentemente. Analisa que a condição é prevalente entre homens mais do que em mulheres (9:1), indicando que o diagnóstico feito por clínicos, mesmo mais freqüente do que há poucos anos, ainda pode ser considerado difícil.

É geralmente diagnosticada na entrada da criança na escola, em média aos 8 anos, uma vez que nesta fase as alterações características tornam-se mais evidentes. Pode-se diagnosticá-la em idade precoce, ou pré-escolar, mas geralmente as considerações apresentadas são de autismo clássico. Por isso, quando o diagnóstico é efetuado em idade precoce, deve ser revisto posteriormente, pois crianças SA apresentam melhoras significativas em suas capacidades de comunicação após esta fase. Entretanto, cabe salientar que a melhora está intimamente relacionada ao contexto e aos apoios que possui, sejam familiares, escolares ou especializados.

Como analisa Klin,

Enquanto a validade do diagnóstico do autismo é inquestionável, o status de validade da Síndrome de Asperger (SA) ainda é controverso, mesmo 12 anos após sua formalização no DSM IV. A controvérsia é relacionada principalmente ao fato deste diagnóstico ser confundido com o de autismo não acompanhado de retardo mental, ou autismo com 'alto grau de funcionamento' (AAGF). (...) as discussões científicas atuais nessa área tendem a

focar sua atenção nos potenciais mediadores da expressão clínica da síndrome e não nas questões do diagnóstico diferencial. Uma boa dose de confusão ainda cerca o uso do termo SA ou Transtorno de Asperger, sendo que não há quase nenhum consenso entre a comunicação de pesquisadores clínicos” (Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006)

Entendo, desta forma, a importância da realização de pesquisas em relação à Síndrome, tanto no aspecto clínico, quanto de desenvolvimento e aprendizagem, embora um diagnóstico definido possa não fazer ‘toda’ a diferença na trajetória dos sujeitos, auxiliam na busca de informações, de esclarecimentos e construção de possibilidades.

No decorrer do estudo, foi possível verificar o quanto à ausência de informações concretas, de profissionais conhecedores do assunto, dificultou a vida das famílias que permaneciam em estado de dúvida e ansiedade, sem rumo a seguir e dos sujeitos Asperger, pois muitos deles poderiam ter sido auxiliados de forma precoce, apresentando melhores condições clínicas e de desenvolvimento.

Em sua totalidade, os pais pesquisados referiram-se à ausência de informações, aos diferentes diagnósticos e à terapêutica, geralmente medicamentosa, restrita aos sintomas.

Sempre, desde o primeiro dia, lá no hospital eu comentei com o meu esposo que alguma coisa não estava “normal”, o bebê chorava muito, dormia pouco, e “necessitava” ser colocado em mim, no seio, mamando;(…) os médicos não sabiam o que dizer e diagnosticar.(…) fez exames para erros inatos do metabolismo, eletroencefalograma, tomografia, hormônios T3 e T4, teste do pezinho, etc. (mãe de Le)

Segundo Atwood, para o diagnóstico de SA devem ser consideradas duas fases: a primeira que envolve a utilização de um questionário-escola, para pais e educadores, destinado aos primeiros anos escolares. Este questionário, de origem australiana, testa vários aspectos, nomeadamente as capacidades sociais e emocionais, as capacidades de

comunicação, de concentração e cognitivas. A segunda fase envolve uma avaliação clínica, efetuada por médicos e/ou psicólogos, com base em critérios determinados e na qual também várias dimensões são avaliadas.

Entre os critérios diagnósticos que podem ser utilizados, encontram-se:

- O novo critério da DSM IV;
- Os critérios propostos por Gilberg e Gilberg (1989);
- Critérios de Szatmart, Bremmer e Nagy (1989);
- CID-10 (1993);
- ASSQ de Ehlers e Gilberg (1993);
- ADI-R de Gilberg (1991);
- PORTAGE – traduzido.

A partir da organização desses estudos e critérios, compreende-se melhor a característica dos sujeitos com *Síndrome de Asperger*, que passaram a ser assim definidas e descritas:

- . dificuldades com neologismos, conceitos gramaticais e substituição pronominal;
- . linguagem recitada, algumas vezes imprópria, palavras longas e difíceis, podendo existir a compreensão de umas palavras e incompreensão de outras, por vezes manifestando o conteúdo da linguagem de forma pedante e repetitiva;
- . a comunicação não verbal pode exibir pouca expressão facial, exceto sob fortes emoções; imprecisa compreensão da expressão facial alheia, gesticulação limitada ou desajeitada;
- . ainda que não desejem isolar-se dos demais, resultam isolados pela falta de compreensão intuitiva de regras de comportamento social, desde a escolha de roupas,

procedimentos gerais, postura, formas de contato; a higiene pode ser nula ou extrema, simultaneamente, em diferentes situações;

- . presença de atos bizarros e falta de empatia. Maior segurança e conforto em relacionar-se com objetos do que com pessoas, afinidades com computadores e outras tecnologias;

- . ausência ou limitação de fantasias, de senso comum e metaforização das situações;

- . preferência pelo ambiente doméstico, objetos pessoais, situações cotidianas, sentindo-se muitas vezes, infelizes quando fora de seu ambiente de conforto;

- . coordenação motora grossa apresentando problemas, são desajeitados e descoordenados, apresentando postura estranha e interferência no traçado da letra e do desenho;

- . contato social pobre, inabilidade nos jogos sociais e nas relações interpessoais.

- . inteligência considerada normal, ou próxima do normal, com desenvolvimento de habilidades específicas, interesses especiais e circunscritos, que podem permanecer durante anos, de forma repetitiva e estereotipada ou desaparecer. Em relação a este aspecto existem controvérsias na categorização, pois enquanto alguns autores afirmam que a memória privilegiada garante os processos entendidos como inteligentes, podemos analisar se um funcionamento cognitivo que apresenta ausência de pensamento reflexivo e lógico pode ser considerado como “inteligente”.

O sujeito *Síndrome de Asperger* geralmente apresenta uma inteligência normal ou acima do normal, embora tenham sido descritos casos de déficit cognitivo. Dos casos estudados, nenhum evidenciou déficit cognitivo severo, mas situações peculiares relativas a: incompreensão pelos professores do processo cognitivo do aluno (Caso L); áreas restritas de interesse, ambiente escolar com dificuldades em estimular outras aprendizagens (Caso

Le); apelo restrito à memória e não significação da aprendizagem (Caso R); processo de escolarização anterior restrito, não construtivo e também incompreensão da professora dos processos cognitivos (Caso N)

Para Gilberg (1990), os sujeitos Asperger não são distantes como os autistas clássicos, embora também pareçam estar em seu mundo; não gostam de surpresas e são rígidos; podem tirar vantagens de suas áreas especiais, porém não entendem demonstrações, podendo proceder com teimosia quando forçados.

Embora apresentando uma memória de longo prazo com caráter fotográfico, por vezes impressionante, a abstração reflexiva e a flexibilidade de pensamento são obstáculos para a aprendizagem autônoma e a tomada de consciência a partir dos erros cometidos, o que provoca comportamentos e conceitos, com correção mais difícil.

Os avanços a respeito da SA são consideráveis, mas os estudos ainda apresentam divergências importantes, tanto em relação à etiologia, quanto ao processo de pensamento, aprendizagem e escolarização. Para Klin (2006) *‘Não há estudos sistemáticos de acompanhamento no longo prazo’*, o que pode ser contestado com a realização deste estudo empreendido ao longo dos anos.

Não contesto, entretanto, a opinião de Klin (2006) quando afirma que muitas crianças Asperger *‘perderam-se’* no tempo pela falta de referências de seu entorno percebidas como excêntricas ou deficientes. Outras, satisfatoriamente, foram envolvidas em ambientes amorosos, seguros e educadores, onde mesmo sem conhecimento específico, seu desenvolvimento não foi totalmente limitado. Assim:

A descrição inicial de Asperger previu um desfecho positivo para muitos de seus pacientes que, com frequência, eram capazes de

utilizar seus talentos especiais para obter emprego e ter vida auto-sustentada. (Revista brasileira de Psiquiatria, 2006)

Neste sentido, enfatizo a possibilidade de encontrar caminhos para o sujeito SA, em que o respeito às suas singularidades e a afirmação de possibilidades permitem seu ‘estar no mundo à sua maneira’.

Como já foi citado, sujeitos com a Síndrome podem não ser diagnosticados corretamente e tratados como bizarros, estranhos, sofrendo processos discriminatórios. Pelo fato de apresentarem uma inteligência mais preservada, podem sofrer ao tomar consciência de suas limitações em relação aos demais que os circundam, buscando pertencimento e aceitação social, embora não saibam como proceder e, muitas vezes, não sejam compreendidos.

Embora a terapêutica específica para a *Síndrome de Asperger* seja, ainda, inexistente e restrita aos sintomas, constata-se a prevalência da indicação de tratamento psicoterapêutico, em nível educacional e social.

Entendo que sujeitos Asperger podem ser “ajudados” na aprendizagem escolar e social, na aproximação com as pessoas, na comunicação não-verbal e linguagem corporal. Considero que o mais importante na educação de sujeitos Asperger **é a compreensão da sua singularidade pelas pessoas que os circundam, individualizando a intervenção e o entendimento de seus processos de socialização e aprendizagem.**

Como escreveu o próprio Hans Asperger (1944), citado por Bauer (1995),

(...) estas crianças freqüentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor (...)E podem ser ensinadas, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira

afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim humor.(...) A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança (Bauer, 1995)

Também é importante considerar os suportes que podem vir a auxiliar no processo de desenvolvimento, tais como, terapia da fala, apoio psicopedagógico e psicomotor, além dos atendimentos neurológicos e clínicos aos quais geralmente são submetidos. Tais suportes, entendidos no sentido de apoio, não devem descaracterizar o sujeito, nem provocar um processo de treinamento de habilidades.

No decorrer do trabalho, alguns princípios foram sugeridos para os espaços educativos, via de regra, o cuidado com a rotina, a estruturação do ambiente, o cuidado com as ‘surpresas’, com o preparo prévio para mudanças e transições; atenção com as regras, em função da rigidez que conduzem seus procedimentos; criatividade para acompanhar suas áreas de interesse e ampliá-las; ensino explícito e didático para a aquisição das ‘funções executivas’, organização e habilidades de estudo; ensino a partir do concreto e de esquemas, mapas, figuras, listas, etc; evitar confrontos de forças, ‘deslizando’¹⁵ em situações conflitantes ou de repetições. E enfim, deve-se situar e atuar de forma intercultural, compreendendo, emergindo em seus mundos e interpretando à nossa chamada ‘realidade’.

Cito como exemplo, a intervenção educativa com R., em que as estratégias foram estabelecidas com a professora-referência¹⁶, que o inseria na sala, nos espaços da escola, com os colegas e demais pessoas. Um dos momentos importantes de organização do espaço

¹⁵ deslizeamento – entendido como a passagem de uma situação para outra, de uma pessoa para outra, de forma gradativa, sensível, acompanhada e intencional.

¹⁶ professora-referência – professora que estabelece os primeiros vínculos da criança com a escola, os espaços e as pessoas, a partir da qual, por delizamento, outras situações e pessoas vão sendo inseridas no universo do sujeito. Mas, para tal, é necessário que a professora estabeleça uma boa transferência, seja significativa.

foi a festa de aniversário surpresa (relatada no apêndice B) que, para R. não desorganizar-se internamente com a mudança do ambiente, todo o processo foi examinado com ele e de antemão.

Há carência de teorias próprias para o entendimento do funcionamento mental de sujeitos Asperger e de seus processos de aprendizagem. Para dar conta dessas perspectivas, busquei apoio nas análises realizadas em crianças autistas, através da teoria da mente, da avaliação do potencial de aprendizagem e na proposta aprendizagem mediada, apresentadas por Reuven Feuerstein para sujeitos com funções cognitivas deficitárias, estabelecendo as reflexões e transposições necessárias.

Assim, aponto Beyer, em sua análise das dificuldades cognitivas apresentadas por autistas, reconstruídas para fins de intervenção com Asperger,

Provavelmente a dificuldade cognitiva básica que sujeitos com autismo apresentam seja a que diz respeito ao ato de representar mentalmente. (...) No jogo das relações humanas, à medida que se obtêm maiores recursos metacognitivos, particularmente na adolescência (atrelados a competência operatória formal, conforme Piaget), desenvolve-se a capacidade de interpretar e reinterpretar diferentes situações presentes nessas relações, desde as mais agradáveis até as mais conflitivas. Na verdade, dominar situações de conflito em tais relações significa desenvolver uma capacidade de descentração e empatia que somente o amadurecimento emocional e também existencial pode, na maioria das vezes, produzir. O indivíduo com autismo mantém-se privado dessa capacidade pela dificuldade de representar mentalmente situações de conflito, muito menos de analisá-las ou interpretá-las racionalmente (...) em outras palavras, ele tem dificuldade em usar os seus próprios estados mentais para refletir como outros podem estar pensando ou sentindo. O estudo dessa característica cognitiva da criança com autismo levou à formulação da assim denominada 'teoria da mente' (Beyer, 2002, pág 113)

Baron-Cohen (1988) refere que ‘uma das teorias propostas para o autismo é afetiva’, não no sentido de trauma emocional, mas na incapacidade de meta-representação¹⁷, origem dos déficits pragmáticos (relacionamento social e linguagem) que daí decorrem. O autismo, para o autor, é causado por um déficit cognitivo central.

Como refere Assumpção Jr.,

Dessa maneira, pensar o autismo dentro de uma visão cognitiva é uma possibilidade capaz de permitir sua compreensão dentro de um modelo teórico. Por outro lado, pensá-lo dentro de uma teoria afetiva na qual a incapacidade de interagir com o ambiente é inata, é fundamentalmente diferente das teorias psicodinâmicas explicativas dos mecanismos autísticos. (Assumpção Jr, 1999)

Baron-Cohen et all (1997), estudando, através da Teoria da Mente, as características e habilidades de indivíduos autistas, tem sugerido que eles apresentam um único déficit cognitivo por trás das características do autismo, qual seja a dificuldade para realizar ‘leituras da mente’, suas e das demais pessoas.

Segundo Beyer,

Essa capacidade mental de interpretação das ações de terceiros, já presente em crianças de quatro anos, não se verifica em sujeitos com autismo (nas diferentes faixas etárias). Tal capacidade não se aplica apenas à relação indivíduo-outro, mas também aos atos mentais internos. Assim, os processos de metacognição ou de metarepresentação são extremamente débeis (senão inexistentes) em indivíduos com autismo. (...) se encontraria em uma situação de cegueira mental. (Beyer, 1996, pág. 114)

¹⁷ Meta-representação – ato de representar mentalmente as ações, tomando consciência.

Dessa forma, Baron-Cohen, considera que sujeitos autistas (e em nossa análise, sujeitos Asperger, confirmados no desenvolvimento da pesquisa) passam em testes de segunda-ordem, por ele organizados, tal como 'Peter pensa que Jane pensa que...', demonstrando estarem aptos a resolver esse tipo de problema, porém não conseguiam explicitar suas respostas e de que forma encontraram as soluções, bem como realizar as mesmas situações em vivências concretas.

Como foi citado, proponho a transposição dessas considerações do espectro autista para os sujeitos Asperger, na medida em que entendo que apresentam déficit no funcionamento cognitivo, embora o funcionamento geral da inteligência esteja preservada. Situo, como exemplo, as análises do caso L (apêndice A), em que após a proposição de uma série de situações ao longo do processo, suas respostas indicam o início de representação e antecipação das ações, porém quando confrontado em situações reais e cotidianas, mantém a ausência de meta-representação, coordenação e antecipação das ações.

Não analisando situações da realidade, por abstração reflexiva, nem expressões faciais que manifestem sentimentos, sujeitos com Asperger não compreendem situações sociais e humanas, permeadas pelo acaso, pela emoção, por ações imediatas e inéditas. Um dos sujeitos Asperger relata que, "sente à sua maneira", de forma objetiva, racional, sem se manifestar através de expressões. "Acho que sinto para dentro", segundo suas palavras.

Falamos por metáforas, mas os sujeitos com Síndrome de Asperger apresentam um déficit na habilidade de atribuir estados mentais aos comportamentos corriqueiros, ou seja, há uma inabilidade na meta-representação. Essa capacidade só é adquirida com muito esforço, o que sugere a necessidade de investimento nesse aspecto.

Adolescentes Asperger podem entrar em processos depressivos, porém, se forem percebidos em suas singularidades e auxiliados a entender o próprio funcionamento, podem tornar-se adultos socialmente interativos. Os quadros depressivos e de angústia, derivados do entendimento da inadequação social e do desejo de pertencer, merecem cuidados para sua superação. Entendo que tal superação dá-se pelo encontro de espaços próprios, geralmente acadêmicos ou profissionais, vinculados às áreas de interesse.

Os sujeitos Asperger não são frios ou indiferentes. Reconhecem seus pais, formam laços, mas têm extrema dificuldade em dar sentido ou compreender o que sentem e, principalmente, o que os outros sentem. Pensam que o que sentem tem o mesmo significado para todas as pessoas, em todas as situações. A vivência do corpo também se evidencia como uma dificuldade que pode ser superada, na medida em que conseguem romper com a negação inicial de contato e interação. Quando as defesas caem, quando a “forçagem”, provocada pela transferência e o transativismo, retira-os de um estado de aprisionamento narcísico, o corpo passa a se fazer sentir, adoecer, ter frio, dores e desejos, como verifiquei nos casos R e N, em que após o “surgimento” do adoecimento, os avanços, tanto cognitivos quanto nos vínculos e relações, foram significativos.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS E DIFERENCIAÇÕES ENTRE AUTISMO CLÁSSICO E SÍNDROME DE ASPERGER

	Autismo	Síndrome de Asperger
Autor principal	Kanner	Asperger
Aparecimento dos sintomas	Antes dos trinta meses	Pode aparecer até os trinta meses, mas só são percebidos por volta dos cinco/seis anos, ou na entrada na escola
Comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> . dificuldades em adotar atitudes antecipatórias . respostas peculiares a sons e objetos . rejeição a determinadas situações 	<ul style="list-style-type: none"> . contato social pobre . falta de empatia . presença de atos bizarros . falha em entender regras sociais . dificuldade em adotar atitudes antecipatórias . respostas peculiares a sons e objetos . rejeição à mudança de rotinas . presença do auto-cuidado e da curiosidade pelo ambiente . dificuldade em situações concretas
Contato Visual	Falta de contato visual	Contato visual pobre, superficial, mas presente
Habilidades motoras	<ul style="list-style-type: none"> . estereotipias e repetições de movimentos . desenvolvimento neuropsicomotor considerado normal 	<ul style="list-style-type: none"> . problemas na postura e coordenação motora ampla . desenvolvimento neuropsicomotor considerado normal . estereotipias e repetições de movimentos em situações de stress
Interação social	Prejuízos significativos, isolamento inflexibilidade, rotinas e rituais	<ul style="list-style-type: none"> . Isolamento resultante da falta de compreensão intuitiva de regras de comportamento social . interesses específicos não usuais . inflexibilidade relativa . rotinas e rituais
Linguagem	Pode ocorrer ausência; fala sem função comunicativa, ecolalia, sentido literal às palavras, inflexibilização	<ul style="list-style-type: none"> . sem atraso geral nos aparatos da linguagem, fala pedante, não comunicativa . inversão pronominal . pode apresentar hiperlexia¹⁸
Habilidades cognitivas	Déficit cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> . sem atrasos no desenvolvimento cognitivo, mas com áreas de interesse específicas . ausência de pensamento reflexivo

Fonte- Rodriguez, R.C.M.C. (2006)

¹⁸ Hiperlexia – habilidade de leitura emergente precoce, identificando palavras, decodificando-as fonologicamente e as memorizando.

3.3 A PSICANÁLISE E A COMPREENSÃO DOS ESTADOS AUTÍSTICOS E PSICÓTICOS

Não nos enganemos: o autismo é raro; e a Psicose na criança é muito mais freqüente. (Bergés e Balbo, 2003, pág.95)

O ser humano nasce prematuro, inacabado. Para sustentar-se na vida, precisa ser percebido por um outro que o acolha e o impulse à vida. Nesse estado de desamparo, dependerá de uma mãe que responda às suas necessidades de sobrevivência. A função ativa da mãe estabelece experiências de satisfação e insatisfação, a diferença entre o “nada” e o “tudo”. A perda do objeto primordial, como falta básica, se associa à presença/ausência de uma maternagem inicial.

Ao aparecer à necessidade da criança, a mãe responde, ou por vezes, demora, não oferece bem aquilo que a criança espera, estabelecendo-se aí uma diferença, uma falta entre a necessidade e a demanda. Falta originária do desejo, que se situa na distância entre demanda e necessidade. Essa estrutura matriz da atividade simbólica, associando-se à falta primária, marca a alternativa materna como o primeiro Outro do sujeito, corpo que vai ser investido, segundo Lacan, pela dialética primária das pulsões parciais.

O objeto em falta, Das Ding – a coisa, causa do desejo, objeto “a” para Lacan, precisa ser restituído em sua experiência originária de satisfação. Reencontrá-lo será a busca impossível do sujeito, visando à repetição da satisfação incondicional e à diminuição da tensão que esta falta disparou. Lacan afirma:

Outro absoluto do sujeito, que se trata de reencontrar. Reencontramo-lo no máximo como saudade. Não é ele que

reencontramos, mas suas coordenadas de prazer, é nesse estado de ansiar por ele e de esperá-lo que será buscada, em nome do princípio do prazer, a tensão ótima da qual não há mais nem percepção nem esforço (...) O que é buscado é o objeto em relação ao qual o princípio do prazer funciona(Lacan, 1991, p. 69)

Assim se inscrevem os primórdios da subjetividade. A ordem do significante, cobrando o preço da falta, lança o sujeito ao mundo, para reencontrar ou criar o objeto, causa do desejo. Este desejo, aprisionado pelo limite da linguagem, não se mostra em sua totalidade, cujo efeito é um recalque, uma incursão no discurso do Outro, cujo lugar lhe está reservado e cujo discurso assume como seu, assujeitando-se a ele.

A falta é originária, pois nunca houve nada ali e nem se pode saber o que poderia ter ali estado. A Coisa – Das Ding, não é a mãe faltante, mas “Aquilo”, em que sempre se vai tentar colocar algo, que não existe, pois nada serve.

Para Lacan,

Das Ding é originalmente o que chamaremos de o fora-de-significado. É em função desse fora-de-significado e de uma relação patética a ele que o sujeito conserva sua distância e constitui-se num mundo de relação, de afeto primário, anterior a todo recalque. (Lacan, 1991, p. 71)

O encontro do sujeito com a encruzilhada estrutural da subjetividade, como processo de identificação, inicia-se no chamado “Estádio do Espelho” de Lacan. Este estádio (ou fase do espelho) é um momento lógico, experiência inaugural e primeira, momento em que, um ser fragmentado e incompleto, constitui-se como um corpo totalizado e unificado e, em função desta unificação, reorganiza o mundo. Essa imagem do corpo organizará o mundo dos objetos, definindo um interior e um exterior.

Analisa Lacan,

Eu! O que é esse Eu? Eu, sozinho, o que é? – se não é um Eu de desculpa, um Eu de rejeição, um Eu de muito pouco para mim. Assim, desde sua origem o eu, na medida em que ele se expulsa, também ele, por meio de um movimento contrário, o eu enquanto defesa, enquanto – primeiramente e antes de tudo – eu que rejeita e que, ao contrário de anunciar, denuncia, o eu na experiência isolada de seu surgimento que talvez deva também ser considerado como seu declínio original, o eu aqui se articula(Lacan, 1991, p. 74)

O estágio do espelho constitui-se em uma síntese de três momentos; num primeiro, reina uma confusão eu-outro e a imagem refletida no espelho é um “ser com quem brincar”. Num segundo momento, a criança reconhece que a figura representada nesse espelho se trata de uma imagem e mais, que tal imagem é sua. Reconhece a si mesmo e é reconhecida neste momento que é chamado por Lacan de “Jubilação”. O corpo fragmentado unifica-se. Essa unificação só é possível na presença de um Outro, um adulto que faça a mediação da relação e o reconheça como Um. Em suma, a criança se “vê” porque o olhar do outro sustenta-lhe.

Como terceiro momento, o olhar e a voz da mãe vão confirmar e valorar essa identificação: “És tu”. Na verdade, mais do que o olhar e a voz, é o desejo da mãe que o captura e o faz constituir-se objeto do desejo materno. Para ser desejado por esta mãe, não pode ir além de identificar-se com essa imagem.

Dolto aborda a questão de outra forma. Em primeiro lugar, estabelece uma outra maneira de conceber a natureza da superfície do espelho (plana ou psíquica). Em segundo, sustenta a tese de que o corpo que sofreu um impacto do espelho não é disperso, nem fragmentado e sim contínuo e coeso. A aposta não se resolveria na confrontação deste corpo e da imagem especular, mas sendo ele já um, a aposta decide-se entre duas imagens: a imagem inconsciente do corpo e a imagem especular, que individualiza (e não unifica) a

primeira (individualização narcísica primária). Em terceiro, enquanto para Lacan o momento de reconhecimento é “Jubilação”, para Dolto é prova dolorosa da diferença que a separa da imagem, do sofrimento de não ser a imagem enviada pelo espelho. E, desta forma, entende a experiência como “castração”:

Por que dizer que esta experiência é uma castração? Porque é decididamente uma prova (...) Se a criança está só no compartimento, sem a companhia de alguém para lhe explicar que se trata somente de uma imagem, ela fica desordenada. É aí que se faz a prova. Para que esta prova tenha um efeito simbolizado é indispensável que o adulto presente nomeie o que se passa (...) simples e justo dizer: “Vê, esta é a sua imagem no espelho (ao contrário de ‘Vê, isso é você’), assim como esta que você vê a seu lado é a imagem de mim no espelho”. (Dolto, 1987 p.37)

Assim, Dolto qualifica a experiência do espelho como uma ferida, que suscita na criança um alerta permanente para que assegure que a imagem refletida é regulada pelo olhar de seu ser na relação com os outros, defendendo sua identidade.

De uma maneira ou de outra, tanto Lacan quanto Dolto, afirmam que a mediação é instituinte, reconhecimento este que provém de uma rede de relações simbólicas que é denominada como Outro.

Nessa experiência do espelho, a imagem não é o limite do sujeito, não representa totalmente o representado e desta forma, unifica e secciona ao mesmo tempo. Unifica o que está representado e secciona a parte que está fora.

A este respeito, Lajonquiére coloca:

(...) isso que está lá no espelho, passa a representar o sujeito frente aos outros e, também, ante a si mesmo, mas sem chegar a ser síntese de seu ‘ser’. A imagem, o Eu resultante da operação de identificação parece ser o ‘ser’, entretanto não é. O Eu não pode senão ignorar aquilo que restou da operação de representação. Assim, o espelho especular outorga ao sujeito sua unicidade mas

também o submerge no desconhecimento de si mesmo(Lajonquiére, 1992 p. 170)

Assim é instaurada a divisão do ser, renuncia de si mesmo para tornar-se um Eu, dupla função da linguagem articulada pelo estádio do espelho; o “és tu” materno, é o significante que representa o sujeito para outro significante. O Eu (moi) é conseqüência, um efeito de um “tu”, já que este “és tu” representa um desejo, uma falta de ser, recalcada em função de um ser assujeitado.

Essa subordinação do sujeito ao significante, torna irreversível a perda do objeto. O sujeito vai tentar fazer com que este torne a existir das mais variadas formas, uma delas por ser referida como lógica do fantasma.

Cabas propõe:

O fantasma dispõe de uma função imaginária, isto é ilusória; e dispõe, por outra parte, de uma função simbólica, isto é, desveladora (...) se pode fazer uma história do fantasma e que esta é absolutamente congruente com a história do sujeito.(...)

primeira premissa: os fantasmas são uma representação da condição universal do homem.

Segunda premissa: como o sujeito se realiza em uma circunstância particular, os fantasmas se subjetivam. Assim sendo, o fantasma é histórico ‘ao mesmo tempo’ que ilusório (...) dupla vertente que, definitivamente rege a toda formação do inconsciente(Cabas, 1982 p.49)

O autor formula que os fantasmas são as respostas a um enigma expresso no conflito de base (encruzilhadas estruturantes). Sendo o objeto do desejo qualificado como perdido, embora nunca tenha sido achado de fato, trata-se agora de reencontrá-lo. Esta busca, governada pelo princípio do prazer, impõe rodeios que conservam sua intangibilidade, afastando a possibilidade de fim.

Para Lacan,

A busca encontra assim, pelo caminho, uma série de satisfações vinculadas à relação com o objeto, polarizadas por ela, e que, a cada instante, modela, tempera, embasa seus procedimentos segundo a lei própria ao princípio do prazer. Essa lei fixa o nível de uma certa quantidade de excitação que não poderia ser ultrapassada sem transpor o limite da polarização Lust/Unlust, prazer e desprazer(...) (Lacan, 1991, p.77)

. O inconsciente não nega, mostra-se através de representações, sonhos, metáforas, discursos. Porém, ainda o desejo essencial – o incesto. O princípio de realidade aí se vincula através da lei fundamental – a da interdição do incesto.

Uma das encruzilhadas estruturantes do sujeito foi analisada no estágio do espelho; a outra, que será analisada a seguir, é o Complexo de Édipo, estrutura que rege a passagem do biológico ao erógeno, da natureza à cultura. Lacan, desvelando a solidariedade entre a estrutura do mito e a estrutura dos fantasmas, analisa que estes fenômenos são redutíveis ao campo do imaginário. Assim, afirma que o Édipo é um mito ou fenômeno imaginário, que articula um grupo de contradições de base. O Complexo de castração é solidário com o Complexo de Édipo e a compreensão do Complexo de Castração nos introduz a noção de Falo. “Falo”, cabe salientar, não se refere diretamente ao pênis, nem a ele se reduz, mas à premissa universal fálica, que é representação psíquica inconsciente. Em ambos os sexos, o falo metaforiza a castração e estrutura o drama edípico, embora tome rumos diferentes.

Este drama se situa no nível do inconsciente com Das Ding – a coisa e na lei do incesto. Para Lacan, é na ordem da cultura que a lei se exerce e vai mais além:

O desejo pela mãe não poderia ser satisfeito pois ele é o fim, o término, a abolição do mundo inteiro da demanda, que é o que estrutura mais profundamente o inconsciente do homem. É na

própria medida em que a função do princípio do prazer é fazer com que o homem busque sempre aquilo que ele deve reencontrar, mas que não poderá atingir, que nesse ponto reside o essencial, esse móvel, essa relação que se chama a lei da interdição do incesto(Lacan, 1991, p. 88)

Assim, a interdição permite a sobrevivência da falta e o Complexo de Édipo, como encruzilhada estrutural, articula as formações inconscientes e os processos identificatórios. No menino, fala-se em cinco tempos do Édipo: No primeiro, a criança assegura a universalidade do pênis; no segundo, o medo pelas ameaças de castração e as proibições das práticas auto-eróticas; terceiro: a descoberta da diferença anatômica dos sexos, sendo que menina é considerada castrada e não como possuidora de vagina; no quarto tempo, advém a diferença entre os sexos e a constatação de que também a mãe não possui pênis, fazendo emergir neste momento a angústia inconsciente da castração; e, no quinto tempo, esta angústia faz com que renuncie ao amor pela mãe a fim de não ser castrado, não perder seu pênis.

Ao aceitar a “proibição do incesto”, o menino sai do Complexo de Édipo, renuncia ao objeto primordial – a mãe -, relativiza o narcisismo e pode partir para a busca do amor objetual, do mundo.

Na menina, o processo também inicia com a universalidade do pênis, tendo a mãe como objeto primordial. A seguir, advém a idéia de que foi castrada, pois esse lhe falta. O complexo de castração adquire a ordem de inveja do pênis. No terceiro tempo, ela percebe que esse pênis também falta a sua mãe; é acometida de desprezo por esta falta e por ter sido gerada em falta. Assim, separa-se da mãe e escolhe o pai como objeto de amor, a fim de que este lhe produza um filho.

À medida que o pai interdita o que deseja, três caminhos são passíveis de provocar a saída do Édipo: - o medo de não ter o pênis não a faz invejá-lo, abandonando a sexualidade; - negação da castração, acreditando que o pênis crescerá; - mudança de progenitor amado, reconhecendo a castração e trocando o pênis por um filho.

O Édipo articula os processos de identificação. No estágio do espelho, vimos a criança colocada na posição de mero objeto do desejo materno, capturada e alienada neste desejo, sendo falo de sua mãe, ou melhor, o pênis desejado por esta quando menina e que foi substituído pela idéia de ter um filho. Na vivência do Édipo, entretanto, é realizado um corte nesse vínculo, lançando o sujeito como um sujeito do desejo.

A fantasia que consistia em uma mãe sempre presente, em que a mera presença do pai implicaria uma ausência, é quebrada. Essa resolução compete à função do pai, intervindo para oferecer uma alternativa identificatória à contradição falo-castração.

Segundo Cabas:

O Édipo, enquanto formação do inconsciente, inclui, pois, três operações: a operação de produção do falo (que instaura uma função de dependência ou mediação, pois é efeito da imediatez da relação com a mãe), uma função de separação que compete ao complexo de castração, e uma função de mediação: obtendo – através do pai – o modelo que permite mediar o desejo (Cabas, 1982 p.122)

Dessa forma, o esquema lacaniano afirma que a mãe mantém seu valor, relativizado no decorrer do processo, e o pai assume valores oscilantes : primeiro significa a ausência da mãe, a falta materna (pai interditor); segundo, o pai é percebido como rival (pai terrível) e terceiro, o pai equivale a um modelo, o ideal do Ego (pai libidinizado).

A relação mãe=falo=filho, que é ponto de partida, um narcisismo absoluto, aliena a criança na perspectiva de ser ou não ser o falo da mãe. Se é tudo para a mãe, então a esta nada falta. Estilhaçada pela presença do pai, quarto elemento no triângulo, percebe não ser tudo para a mãe. O Olhar que esta mãe dirige ao pai, faz com que a criança se depare com a chamada “Lei do pai”.

A função paterna articula a dupla proibição. Para o filho: “não te deitarás com tua mãe” e para a mãe: “não reintegrarás teu produto”. Porém, para que a figura paterna suporte essa função é preciso que a mãe o invista com o valor da lei, olhando-o com desejo, senão ele nada significa.

A mãe, que desejava um filho-falo, agora deseja além dele e assim, permite que se instale a metáfora paterna, o acesso da criança ao nome do pai. O desejo da mãe, para além dele, possibilita que a criança também olhe para os lados, dialetizando o ter e o ser. Se me falta, o que devo colocar ali para obturar esta fenda? O corte provocado pela castração desfaz a equivalência (ser o falo da mãe) e a coloca na posição de sujeito do desejo, com a tarefa primordial de buscar no Outro aquilo que lhe falta.

Porém, essa castração é involuntariamente acidentada e constrói, por vezes, um Édipo mal-resolvido que produz inúmeras significações e singulariza o processo. Assim, o drama edípico possibilita o advento de uma subjetividade articulada conforme a dialética dos tempos do Édipo. Saber, e ao mesmo tempo não saber, sobre o desejo, faz com que queira encontrar uma razão para a falta e, ao mesmo tempo, não queira saber que não há saber possível sobre o desejo; desta forma, buscará razões e se instituirá como sujeito do saber.

A sublimação, vista sob a forma de mudança nos objetos, ou na libido, possibilita, sem recalque ou sintoma, que o desejo se satisfaça através de ações e/ou objetos

valorizados socialmente, criando valores socialmente reconhecidos. Para Lacan, "Por um lado, há possibilidade de satisfação ainda que seja substitutiva (...) Por outro lado, trata-se de objetos que vão adquirir um valor social coletivo" (Lacan, 1991. P. 120)

Dessa forma, para encontrar a Coisa, o homem deve contorná-la; buscando ao mesmo tempo, saber e não saber sobre seu desejo. Este paradoxo do saber só será possível na medida em que mediada pela ruptura narcisíca. Se a criança permanecer presa ao espelhamento que tomou conta da relação mãe=filho, permanecerá embrulhada, sufocada, como sujeito do saber. Para existir, para se desvencilhar desse Outro, terá que compreender, encontrar sua ordem no mundo, o destino de seu próprio desejo.

O estilo próprio, vivido no Édipo, em função do destino que coube em sua resolução, definirá uma logicidade singular, na forma de estar imerso no campo do Outro.

Millot coloca que:

É através do Complexo de Édipo que a criança atinge um mundo especificamente humano, ou seja, em termos lacanianos, a ordem simbólica.(...) Na medida em que o educador tem a missão de favorecer o acesso da criança à humanidade, ou seja sua integração à ordem simbólica, essa tarefa é especificada pela descoberta do Complexo de Édipo.(...) O Complexo de Édipo é a pedra de toque do empreendimento educativo.(Millot, 1987 p. 76)

Ainda Millot, analisando as críticas de Freud à educação, estabelece que o exercício da faculdade de pensar está intimamente ligado ao destino das pulsões parciais; a pulsão do saber, ligada à investigação sexual, tomaria três destinos possíveis, como conseqüência dos fracassos investigativos: 1º. a inibição neurótica do pensamento, que limitaria a atividade da inteligência; 2º erotização das operações intelectuais que tomam caráter obsessivo; 3º. sublimação de parte da pulsão e do desejo em curiosidade intelectual.

Estes destinos não são redutíveis, mas traçam a singularidade de cada sujeito. A sublimação, enquanto modo possível de satisfação da pulsão, é apresentada por Lacan, como destino da economia de substituição, em que a pulsão é satisfeita mediante recalque; o sintoma, que nesse caso advém, torna-se o retorno do recalçado, via substituição significante.

Nas afirmativas de Lacan: “O desejo de Édipo é o desejo de saber a chave do enigma do desejo” e “O desejo do homem é o desejo do Outro”, percebe-se a trágica comédia humana. Nenhuma subjetividade ou produção da atividade humana pode ser pensada fora do campo do Outro. Conclui-se, portanto, que as aprendizagens e a construção de conhecimentos socialmente compartilhados têm lugar neste interior.

A partir de tais considerações iniciais do campo da psicanálise e da constituição do sujeito, situo o autismo e a psicose.

Stefan aponta que:

O autismo deve ser pensado como uma das possibilidades de constituição da subjetividade humana), refutando a hipótese de ser o autismo uma das possibilidades dentro da esquizofrenia infantil. (Stefan, 2000, pág. 19

Embora as questões do autismo e da psicose interroguem os psicanalistas há bastante tempo, levando ao recuo diante de situações em que possam estar em jogo componentes orgânicos, percebo a importância de refletir sobre os próprios limites da psicanálise, das interfaces que ela nos propõe e seus reflexos no atendimento psicopedagógico e/ou educacional com esses sujeitos.

Hoje evidencia-se a análise de causas orgânicas para o autismo, porém pode-se compreender essa estruturação pelo viés da psicanálise. Entendo que um olhar não invalida

o outro, ao contrário, estabelece um campo de entendimento, em que os fatores interagem. Nenhuma nosografia orgânica foi confirmada até então e, mesmo que venha a ser, a psicanálise manterá sua função de escuta e compreensão dos sujeitos, possibilitando formas de atuação e entendimento.

Alerini (1991) considera o autismo como uma das psicoses curáveis através da psicanálise, desde que o tratamento inicie antes dos dois anos e conte com a participação da mãe em seu “assentimento à psicanálise”. Argumenta que o choque vivido pela mãe nesse processo é considerado como uma violência contra ela e seu filho.

É sabido que, em sua maioria, os pais rejeitam a idéia da psicanálise, via de regra optando por diagnósticos e tratamentos embasados na neurologia, na psiquiatria, ou na psicologia comportamental e, ainda, nos sistemas educacionais específicos, o que parece ser reducionista, na medida em que defendo a idéia de entendimento e atuação interdisciplinar, não multiprofissional, com atendimentos e diagnósticos isolados, mas numa perspectiva sistêmica, respeitando os espaços de cada campo de atuação.

Situo, nesta tese, a distinção entre autismo e psicose, considerando as especificidades que cada quadro possibilita, como forma de estabelecer as considerações necessárias para não incluir o autismo no conceito de psicose. O sofrimento psíquico que ambas as situações presentificam, pode ser analisada a partir das próprias proposições psicanalíticas.

Balbo, em sua palestra de 28/10/2005, no Brasil, propôs que o autismo infantil seja considerado uma melancolia. Referindo-se a cinco traços que deixam o autista triste, separado de tudo e temendo o que dele se aproxima.

Esquemáticamente, aponto os traços citados pelo autor, na perspectiva de explicar porque o mesmo considera ser injustificado o termo autismo. Analisa que numerosos

autistas sob seus cuidados, deixaram de sê-lo, embora mantendo os “*desvios dos caminhos para aqueles que no social se ocupam deles, sobremaneira os professores*”. Se refere Balbo, “*é que numerosos autistas, e que por meus cuidados deixaram de sê-lo, e que falam, trocam com os outros, brincam com eles*”. Estas afirmações do autor, além de inovadoras e instigantes, abrem canais de possibilidades e expectativas importantes no desenvolvimento e aprendizagem de autistas.

Balbo não considera que questões como, a incapacidade de estabelecer relações normais com as pessoas e situações, contato afetivo perturbado, extrema solidão, deixem de existir e causem efeitos no entorno. O que afirma, sendo um dos pontos principais a partir do qual construo minha prática psicopedagógica, é que, embora a descrição dos sintomas não varie, a compreensão e aceitação de suas singularidades, bem como uma atuação, baseada na transferência, no desejo e na perspectiva transativista de instituição de um sujeito, farão toda a diferença em seu curso, superando uma ‘postura de morte’, como sugere o autor.

É lícito afirmar que essa escuta e intervenção por mim propostas, considera o sujeito Asperger como foco, mas cabe salientar que analiso a SA como parte do espectro autista, e, desta forma, estabeleço inferências a partir daí, sem perder de vista as situações singulares de cada um dos transtornos.

Retomando a questão dos traços de Kanner apontadas por Balbo, na condição de estabelecer o autismo como uma melancolia, apresentamos a seguir a análise de cada um deles. O primeiro traço é a ‘prevalência da função e da extrema diminuição do funcionamento’. Neste sentido, analiso que a função, tanto da fala, quanto do entendimento e contato, estão preservadas no autista, mas não se encontram em funcionamento, ou seja, não foram postas em ação, por questões que precisam ser descobertas em cada caso. A

permanência da função abre possibilidades para que o funcionamento diminuído possa ser atenuado, movimentado, desfixando a condição. Como afirma Balbo, “*e isso dá um quadro mais móvel e capaz de ser movimentado a respeito do autismo*”.

O segundo traço, ‘a intensa mobilidade motora’, diz respeito às posições de controle, para que não haja extensão motora do corpo, restando alguns gestos repetidos sem cessar. Assim, situo os sujeitos foco deste estudo e as posturas gestuais que apresentam, principalmente em situações de desconhecimento. Em todos os casos estudados, pude verificar que, ambientes novos, extremas exigências, pessoas desconhecidas, produziam a retomada desses movimentos, um deles (N) com as mãos, outro (R) com um canudo de papel, outro (L) com os dedos indicadores e outro (Le) com os braços.

Tais movimentos nunca foram reprimidos, ou estancados, mas evidenciaram a necessidade de escuta do entorno e das situações geradoras de temor, para organizá-las quando possível, ou organizá-los para enfrentá-las, num processo de entendimento do sintoma, deslizamento da situação, segurança e ampliação de repertórios de ação.

Percebo que, à medida que as escutas e intervenções foram sendo inseridas, os referidos movimentos praticamente cessaram, ou diminuíram drasticamente (retornando em novas situações estressoras); sem enfrentamentos, sem proibições, sem choques ou imposições, mas oferecendo o que entendo ser fundamental, ou seja, a leitura desses sujeitos e seus extremos temores. Balbo corrobora com esta posição quando afirma “*quanto mais fica complexa a educação, (ex-educere), esta pulsão de morte (neste caso, motor dos gestos rudimentares – grifo meu) se volta contra o próprio sujeito*”.

O terceiro traço refere-se às ‘necessidades orgânicas’ satisfeitas, a pulsão de vida. Nesse sentido, o autor refere-se ao fato de o autista não ouvir, não sendo surdo, mas

dizendo muito com o não ouvir. Cabe analisar novamente a questão da escuta deste ‘dizer sem palavras’ do autista, de seus significantes.

O quarto traço são ‘as defesas contra-fóbicas’, que respondem a um espaço-fobia, na medida em que o autista constrói uma barreira, “delimita para si um espaço alucinatório intransponível para qualquer outro”. Defesas contra-fóbicas contra a intrusão, que revela o medo que sentem, o quanto o outro é aterrorizador.

Para Balbo, é preciso suportar esse tipo de defesa, deixe-a ser produzida, mas com o analista sendo agente e não espectador. Aponta a transferência, o transativismo, à hipótese que se faz sobre o sujeito, como formas possíveis de tratamento.

De repente pode vir esse tempo onde, simultaneamente o autista e ele estão numa tal sincronia que, de um a outro, uma passagem pode se abrir para que, através desse oceano de silêncio, possa passar a diacronia discursiva, a metáfora pela qual as palavras diferenciam as coisas.

Essa “abertura” ocorre quando o espaço construído no entorno torna-se significativo, conhecido, seguro, assim como as pessoas que estão à volta. Na medida em que N (apêndice D) se permite “estar” na clínica, que pela via da transferência e do transativismo, torno-me sujeito para ele, inicia seu reconhecimento do espaço e das pessoas, mostrando suas produções, solicitando atividades, entrando e saindo de forma tranqüila.

O quinto traço, é o ‘traço unário’¹⁹, a partir do qual todos os outros se fundem, para retornar.

¹⁹ O um, traço unário, designa a experiência original e radical, que retorna na repetição, no sintoma, onde tem sua maior função, de além de ser mensagem, tem a função de nomeação.

Está bem claro que é necessário que encontremos o sujeito na origem do próprio significante (...) um significante é uma marca, um rastro, uma escrita, mas não se pode lê-lo só. (Lacan, pág.113)

Para Balbo, o autista abstém-se de toda a articulação ordenada. Aponta a ‘função jaculatória’, manifestada por bruscos e repetidos impulsos fonéticos, como um gozo focal emitido pelos autistas, ausente de sintaxe, como estereótipos. Situa que esse gozo, barrado de sublimação discursiva, ou mesmo qualquer outra sublimação possível, indica o quanto o autista não se confronta com sua imagem no espelho. Mesmo assim, estabelecendo as marcas, os ritmos, as significações e a construção de uma história, entende que esta imagem possa ser simbolizada.

Por estas posições apresentadas, Balbo analisa que os cinco traços deixam o autista triste, considerando-o uma melancolia, “*‘só existem os traços e o retorno vocálico do mortal recalçado’*”. E ainda, “*‘é da melancolia que se trata quando se emprega sem dúvida nenhuma o termo autismo, ao qual, aos meus olhos, entretanto, não apresenta nenhum interesse teórico clínico e nem sobretudo heurístico’*”.

Concordando com as análises de Balbo e sugerindo outros aprofundamentos, como ele aposta, prossigo nas abordagens psicanalíticas do autismo e da psicose, ainda utilizando o termo ‘autismo’ e não melancolia, como sugere.

Para Jerusalinsky, o autismo é pensado como uma das possibilidades de constituição da subjetividade humana, colocando-nos frente aos problemas cruciais da teoria psicanalítica. Assim como os demais autores lacanianos, situa o autismo numa anterioridade à dialética do espelho, em que o limite é o próprio desejo materno. A criança estaria aprisionada no lugar de puro objeto, onde o sujeito materno empalideceria e o sujeito, na criança, se tornaria impossível.

Segundo Laznik-Penot ,

As crianças autistas, na impossibilidade em que se acham de constituir uma relação qualquer com um semelhante – nem que seja de alienação – situam-se necessariamente, num tempo lógico anterior à constituição do espelho (1998, pág. 21)

Jerusalinsky, referindo-se ao autismo e a quadros orgânicos com traços autistas, percebe um limite, que seria um limite ético do sujeito, relacionado ao desejo materno. Nesse sentido, para o autista não existe o Outro, o semelhante. *As palavras, para o autista, não se constituem em um dom de amor, e ele não pode recebê-las do Outro. (revista Marraio, 2001, pág.8)*

É por este viés que estabeleço as leituras dos estados autísticos e psicóticos, sem perder a interface com os demais campos de conhecimento. A psicanálise, criando um espaço de presença e ausência, possibilita o surgimento da demanda e da construção narcísica, no investimento para a instauração da linguagem e do olhar, de forma que autistas e psicóticos ocupem um lugar e advenham como sujeitos.

Para Bergés e Balbo, o conceito de psicose na criança é ideológico, na medida em que entra em questão um desconhecimento do qual a mesma é avalista. Para os autores “*a criança torna-se psicótica por identificação ao discurso de sua mãe que faz uma forclusão relativa ao próprio corpo*” (2003,pág12).

Na verdade, não se trata do desejo materno pelo filho que está forcluído, mas do desejo genérico dessa mulher. Já no autismo, Denise Stefan assim se refere,

Tendemos a pensar o autismo como situado no campo das psicoses, estando em jogo, como mecanismo principal, a forclusão. Essa linha de pensamento, leva-nos a situar o autismo em uma estruturação muito particular na qual uma certa incidência

específica da forclusão do Nome-do-Pai provoca esta não simbolização do desejo da mãe (Stefan, 1991, pág 25)

Em suma, na psicose, o que está forcluído é o desejo materno, no autismo é a simbolização desse desejo. **Forclusão**²⁰ refere-se à impossibilidade do cumprimento de uma função, a um ponto de dissolução de sentido, substituído por um real. Na psicose, a função impossível é a função simbólica. O que será forcluído não é toda a série de representações, mas alguns pontos na série, avessos aos **pontos de capiton**²¹, que não cumpriram uma função ordenadora, simbólica. Ponto de capiton pode ser traduzido como arrebite, amarra, em que a significação pode ser encontrada. Segundo Jerusalinsky, os pontos de capiton cumprem a função de alicerces de sentido; do significado da vida.

O ponto de capiton é uma dinâmica ambivalente: tanto permite, quanto restringe, uma dialética de permissão onde os termos da vida se estabelecem ou se referem. (2002, pág. 31)

O psicótico delira, não com qualquer coisa, mas de um modo pessoal, numa singularidade, orientando esse delírio às coisas que marcaram sua vida e das quais não pode fazer a função simbólica, precipitando-se numa significação real. Quanto mais pontos de forclusão e menos pontos de capiton uma criança tem, a ausência de suposição, de crédito, de antecipação, que definem essas amarras, tornam maiores os riscos de uma psicose. Inicialmente, a criança necessita do transitivismo materno que traça essas marcas e evita sua perda.

Segundo Bergés e Balbo,

²⁰ Forclusão – impedimento da função

²¹ pontos de capiton – pontos de amarra do significante; significação

Se uma função materna transitiva de acesso da imagem ao simbólico falha, ou caso a criança não possa entendê-la, encontramos-nos diante de uma conjunção altamente indicativa de determinação dos estados psicóticos e autísticos. (2003, pág. 08)

Nesse sentido, os autores estabelecem uma diferenciação entre a criança psicótica e a autista: No psicótico, a mãe permanece fixada no lugar da Coisa, em sua incapacidade de transitar e lhe é impossível fazer advir o significante “mãe” no lugar da Coisa. A mãe não está no lugar do Grande Outro, ela “é” o Grande Outro, sem que um outro sujeito possa daí advir. O surgimento desse Outro implicaria um buraco no Grande Outro que é ela mesma e por isso, ela quer a perda de seu filho e não a sua perda, o rompimento.

Perda enquanto sujeito. Uma perda que a criança psicótica constata, tanto pela rejeição, pela falta de referência, de suporte, mas principalmente pela ausência de toda referência simbólica a uma hipótese que lhe concerne, pois constituiria esse buraco no Grande Outro que a mãe tenta evitar a todo custo.

No psicótico não há acesso ao estágio do espelho porque não há um sujeito que fala, mas sim um “isso”. Não há acesso ao estágio do espelho, matriz identificatória, porque ninguém quer saber da castração, do luto, da divisão. Existe uma Grande e onipotente mãe, não simbolizada em sua maternidade e um “isso”, conjunto de produções orgânicas, que come, dorme, produz excrementos. Um algo a ser cuidado, mas que não existe como sujeito.

No autista, é a criança que está presa à segunda fase do narcisismo, a da revelação de seu amor por sua própria imagem, que a conduz à morte. *“para não desaparecer inteiramente na inscrição simbólica, recusa o princípio da identificação significante”*(revista *Marraio*, 2001, pág 8)

Entretanto, esse aprisionamento talvez se dê porque sua mãe não chega a ultrapassar o primeiro tempo do narcisismo, pois ama a si mesma nesse filho e não pode levar em consideração qualquer resposta dele. No autismo, é o desejo da mãe que está forcluído. Na psicose, o pai estará forcluído. Mesmo que tente incluir um terceiro entre a mãe e o Grande Outro, este será o perseguidor, em que o delírio da criança terá a função de preservar a mãe da ameaça de ser desmascarada em sua magnitude.

Como afirmam Bergés e Balbo,

A partir desse momento, coloca-se a questão da função paterna na determinação da capacidade materna de fazer uma hipótese. Se ela se pega a pensar que o filho não lhe fará nenhuma demanda, ela então ocupa – e com ele – o lugar de um total desconhecimento. (2003, pág.129)

Se existisse um significante da falta, a mãe não seria única. Se ela é única, nada pode faltar, não pode haver outro. A mãe coloca-se, literalmente, no Real que o filho é. Assim, no psicótico, o Real impõe-se um gozo sem fim num sofrimento sem objeto. Na psicose ninguém fala, “isso” fala, sem recalçamento, direto do inconsciente, como na embriaguez. O eu toma posse da palavra e se põe a falar por sua própria conta. Porém, não se dirige ao outro, retorna a si mesmo, não significando nada, pois um significante falta na cadeia.

A abolição do pai, da necessidade de ter necessidade, a ausência de significante, essas são as questões principais da psicose. Mas, como uma criança entra na psicose? Primeiro pela ausência de hipótese da mãe de uma demanda no filho. A criança psicótica encontra-se encapsulada na instalação de um dispositivo defensivo à qual se submete. Afirma-se, desta forma, que há uma relação incestuosa dela com a mãe, garantindo a

onipotência materna pela psicose do filho, pela submissão, negatividade e ausência de linguagem.

A criança defende-se dessa ausência de transitivismo materno através do registro no Real. Defende-se da castração. Por isso evita, ao mesmo tempo, a imagem e o significante, permanecendo acuada no Real, no qual o delírio é um mecanismo de defesa e onde o inconsciente funciona a descoberto, sem recalçamento.

Bergés e Balbo assim colaboram com a análise,

Os fatos (bater a cabeça, mutilar-se, por exemplo, são, da parte da criança, como apelos ao transitivismo que faltou da parte da mãe (...) a criança aqui não tem outro meio de se defender a não ser no registro do real (...) as funções defensivas se produzem porque um terceiro simbólico faltou; esse terceiro falta porque faltou o transitivismo da mãe, ou seja, faltou à hipótese de uma demanda da parte da criança. (2003, pág. 66)

Não há ritmos na psicose e no autismo; ritmo que marca a separação entre a criança e o outro, o sono e a vigília, a presença e a ausência, entre o que pode ou não, quer ou não, demarcando fronteiras, limites; não há interdição, entendida como fronteira de algo a que não tem acesso, embora esteja aí.

Como já foi citado, na psicose e no autismo, não havendo ritmo, interdição, não há introdução na lei, corte no simbólico, na ordem introduzida pelo Nome-do-Pai, por girar na impossibilidade na qual se encontra a mãe de levantar a hipótese de que a criança possa demandar alguma coisa. O encontro do sujeito com a encruzilhada estrutural da subjetividade, entendida como processo de identificação, inicia-se no chamado estágio do espelho, proposto por Lacan que, se ocorre para psicóticos e autistas, acontece de forma complexa.

Quando nasce o filho, a mãe cuida dele primeiramente com seu amor. Ela o ama. Todavia, o corpo que ela mima e cuida é o seu próprio corpo (Bergés e Balbo, 2003, pág 42). Até perceber que esse corpo não é o seu, mas de outro, do seu Filho, que lhe é outro. Se essa percepção não ocorre, ou não é aceita pela criança, as questões da psicose e do autismo estarão em evidência.

Isso introduz a idéia do autismo e a inexistência do Outro. A posição do Outro no autismo pode ser abordada como exclusão, abolição, apagamento, sendo que a criança ficaria presa no lugar de puro objeto, lugar do morto, sem metaforização, numa redução do ser ao puro lugar de sua alienação. Não há falicização da criança. *“Se não há passagem pelo espelho, fracassa a dimensão imaginária que lançaria as coordenadas da constituição subjetiva. O que resta é o puro organismo” (Laznik-Penot)*

A ausência da suposição materna, de um crédito, uma antecipação, impossibilita que, desse lugar, advenha o grande Outro da criança. O transitivismo materno que possibilita a castração, o reflexo no espelho compreendido como “Eu”, arranca-a do lugar da Coisa, da alienação e possibilita seu acesso à imagem especular.

Entretanto, como já foi referido, no psicótico, a mãe em sua incapacidade de transitivar, impossibilita que o significante “mãe” advenha, possibilitando o acesso ao estágio do espelho e no autista, aprisionado à segunda fase do narcisismo e em seu amor por si mesmo, a mãe, sendo a própria coisa, a única, não possibilita que a criança se submeta à castração, ao recalçamento do real do corpo.

A partir do estágio do espelho, a criança recupera a representação do próprio corpo, numa identificação primordial, que, ao mesmo tempo apresenta uma conquista de identidade e a aliena no discurso do Outro. Quando sai da fase do espelho, já se esboça um

sujeito, que ainda mantém uma relação fusional com a mãe, buscando identificar-se com o que supõe ser o objeto de seu desejo (o falo).

A mãe, ainda invasora, é temida pela criança que procura sair dessa situação ameaçadora, buscando auxílio no pai. A intrusão da dimensão paterna demarca a entrada da criança na vivência do Édipo, introduzindo algo essencial, a função paterna que, distinta da presença do pai, é entendida como metáfora.

Metáfora, na compreensão lacaniana, uma substituição significante, em que a metáfora paterna funciona como acesso ao simbólico, como encruzilhada estrutural da subjetividade, iniciada na fase do espelho. No Édipo, o falo será introduzido como significante primordial do desejo na triangulação edipiana, vivida pela criança como interdição e frustração em que o pai castrador exercerá função fundamental.

Cabe rever que, na psicose é o pai, não o Nome do Pai que está forcluído, mas o próprio pai. O psicótico identifica-se ao gozo paterno, idealizando-o. Essa forclusão é que acarretará a psicose, mas será a psicose que produzirá uma função defensiva contra a castração, a forclusão. A psicose permitirá fazer a economia de qualquer vivência de luto.

No autismo, é o desejo da mãe que está forcluído. A mãe do autista, geralmente, não faz a hipótese de que seu filho demande um pai, de modo que a metáfora paterna seja possível. Assim, ser pai é paradoxal, como apontam Bergés e Balbo, *ou esse pai existe no discurso da mãe, mas com tudo que aí é enganador, ou ao contrário, ela vai insistir que um pai é preciso, destacado no discurso e sabe-se que nesse caso pode se produzir o efeito inverso, que não haja pai nenhum.* (2003, pág 123)

Ser pai, embora ninguém tenha realmente a resposta do que seja, só vale como falta, como gérmen do desejo de ser o pai, produto de uma metáfora que atribui à função paterna, o efeito simbólico do significante “pai”. Mas a primeira função do significante “pai” é

introduzir na criança o obstáculo em sua relação com a mãe, com a rivalidade, introduzi-la numa lei. Através da vivência do Édipo, a criança encontra a paz, o amor próprio, a identidade, o acesso ao simbólico, a saída do “engolimento” ou “negação” produzido pela relação restrita com a mãe.

Para Lacan, em sua obra “as formações do inconsciente”, ,

A função do pai no Complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno. (1999, pág. 180)

O Autor ainda relaciona que,

É na medida em que a criança é desalojada para seu grande benefício, da posição ideal com que ela e a mãe poderiam satisfazer-se, e na qual ela exerce a função de ser objeto metonímico desta, que pode se estabelecer a terceira relação, a etapa seguinte (do Édipo), que é a fecunda. Nela, com efeito, a criança torna-se outra coisa, pois essa etapa comporta a identificação com o pai (...) e o título de propriedade virtual que o pai tem. (Lacan, 1999, pág. 210).

No declínio do Édipo, compreende-se ser preciso que a coisa se perca para ser representada, ou seja, que a lei seja simbolizada. A metáfora paterna simboliza a separação primordial da mãe e os significantes do desejo da criança, substituindo a ausência da mãe pelo Nome-do-Pai.

A função paterna sustenta o sujeito em sua separação da mãe. Falo em função e não em figura paterna, pois mesmo que a “figura” paterna esteja ausente, a “função” paterna de corte, separação, é necessária. É a ausência da função paterna, e não necessariamente do

pai, que gera a psicose. É nesse lugar terceiro, instaurado entre a mãe e o filho, onde será inscrito o Nome-do-Pai e que, no caso da psicose, encontra-se forcluído, não simbolizado, retornando no Real.

No autista, duas questões relevantes ainda podem ser ressaltadas: a do olhar e a da emoção. Se não há o fechamento do circuito pulsional, não há a constituição de objeto. O autista, não saindo do auto-erotismo, devido à permanência no segundo tempo do espelho, não enseja o surgimento do narcisismo. Esse não surgimento deve-se à falta do olhar, que não possibilita a sua constituição como sujeito desejante, por uma falha na relação primeira, a ausência do olho de quem olha amorosamente e acolhe.

Kanner descreveu que as crianças autistas não se comunicavam através do olhar e que eram incapazes de entender o olhar dos outros, não se relacionando com pessoas e situações. O olhar fundador atravessa o autista, não oferece contorno e impossibilita que o sujeito advenha. É preciso que se resgate o olhar e o processo de identificação para que o autista não permaneça aprisionado na falta de ser.

A emoção, que constitui a base inicial da formação do sujeito, permite que a criança passe pelo processo de identificação e alienação. A alienação, como processo ligado à primeira operação essencial, inaugura o sujeito e o condena a permanecer nessa divisão que por aí se opera. No autismo, a recusa a entrar nessa divisão, mantém o sujeito detido na borda, num abandono radical. O autista parece não sofrer fisicamente, como se não tivesse corpo, porque não está enlaçado ao Outro, não é subjetivado, mas refém do significante. Não delira, não imagina um Outro, numa ausência total de demanda.

O mundo, para o autista, é ameaçador, não conseguindo localizar de onde vem essa ameaça. Toda a ação exterior é intrusiva, amedontradora. Por isso, a necessidade de estereotípias, pontos de fixação que o mantém preso à vida. A auto mutilação, não é uma

agressão intencional ou percebida para si ou para o exterior, mas uma solução desesperada para ser solidário deste corpo, refém do simbólico.

Também o encontro de objetos que não abandona, como sintomas residuais, demonstra esta necessidade de apego à vida, de alguma forma. Nesse sentido, a atuação profissional com crianças autistas tentará articular a construção narcísica do sujeito e o surgimento da demanda, através do investimento libidinal na instauração da linguagem, do olhar e da identificação, possibilitando que o sujeito advenha.

Como aponta Laznik-Penot,

Quando o analista toma em tratamento uma criança autista, aposta que, ao reconhecer um valor significativa em toda produção da criança, gestual ou linguageira e, ao constituir a si mesmo como lugar de endereçamento do que considera, desde então, como mensagem, a criança vai poder se reconhecer a posteriori como fonte dessa mensagem... Faz-se aqui intérprete, no sentido de tradutor de Língua Estrangeira. (1997, pág.10).

O autismo não é uma cultura, mas aproxima-se disso, na medida em que afeta a maneira pela qual as pessoas vivem, pensam, se comunicam e interpretam os fenômenos da vida. Nesse sentido, somos tradutores inter-culturais ao buscar traduzir diferentes mundos. Em tratamento, compreendendo a presença ameaçadora do Outro, o profissional precisa administrar a angústia, substituindo o sujeito suposto saber por ‘um saber suposto ao sujeito’, apoiar-se na transferência, construindo uma história, um traço, uma marca, que permita a identificação.

Aproximação a seu modo, a seu tempo, buscando inseri-lo no discurso; a demanda do autista é radical: “*me deixe, não fale, não se mexa, não me invada*”. Quando o profissional solicita algo, pode ficar indiferente ou reagir muito mal, contra objetos, pessoas ou a si mesmo. A demanda é intrusiva, ameaçadora.

A questão não é atender à demanda, mas estabelecer algo a partir dos traços, das marcas que aceita, sem deixá-lo nesse abandono, à deriva. Entretanto, este ‘a partir dos traços’, significa não treiná-los, submetê-los, ou invadi-los, mas construir uma aparelhagem possível, um lugar, uma existência de menor escravidão da linguagem e ausência de significante.

A operação transativista, situada como função de acesso ao simbólico, exercida inicialmente na relação mãe/bebê, pode ser entendida de forma ampliada numa perspectiva de atendimento ao sujeito autista. O conceito de transativismo surge na psiquiatria a partir da observação de pacientes que, ao ferirem-se, acariciavam os objetos em vez de si mesmos.

Bergés e Balbo também analisaram situações de crianças com procedimentos similares e consideram, “*O transativismo é como a negação do que foi experienciado pelo outro, e que sua lógica o situa entre a satisfação por um objeto alucinatório do desejo e a dupla negação*” (2002, pág.7). Neste sentido, entendiam que os pacientes transferiam para os objetos algo que estavam impedidos de perceber no próprio corpo.

Transativismo é um conceito que define a operação de marcar o psiquismo com representações que não estariam operando; o jogo de posições entre a mãe e a criança, a nomeação, a presentificação do bebê, são funções desta operação, que permite ao ser orgânico ser nomeado, representado, inscrito. Um “golpe de força” que o inscreve no simbólico.

Essa forçagem transativista antecipa e condiciona o que em seguida impele a criança a entrar, por bem ou por mal, no campo da fala e da linguagem, enfim, no campo da linguagem escrita.(Bergés e Balbo,2002, pág.11)

Este processo origina-se na hipótese que a mãe faz: o filho pede-lhe que leia o saber que está nele e através do qual vai identificar-se.”*É o filho que demanda à mãe a forçagem que ela opera*” (idem, pág.13) A mãe coloca-se na posição do filho e dá sentido a sua demanda simbólica, mas é necessário que este assuma a hipótese materna, autenticando seu dizer.

É uma colocação em jogo do afeto, que é simbólico (...).Esse jogo de afetação, certamente tão primordial e importante quanto o da identificação deve ser distinguido como processo fundamental pelo qual a criança acede ao afeto.,(Bergés e Balbo,2002, pág.24).

A mãe, a partir de seu imaginário, dá o primeiro passo, estabelece uma suposição ou antecipação, conferindo um saber ao bebê.

A partir do momento em se põe na posição de seu filho, ela se divide, visto que ela é, nessa posição, ela mesma e ele. É essa divisão que funda a função transitiva da mãe; e ela a funda na medida em que essa mãe fala da dor sofrida pelo filho que, no entanto, não manifestou nada dessa dor. (Bergés e Balbo, 2002, pág. 24)

Essa antecipação, seguida de suposição, permite que o bebê confirme ou não esta hipótese e se identifique ao seu discurso.

A introjeção da função transativista da mãe por seu filho permite assim tomar todo o seu sentido, e a relação que um sujeito vai ter diante da dor de seu corpo é assim ulteriormente determinada. Poder-se-ia evocar aqui a insensibilidade à dor no psicótico, patologia típica do transativismo ; se ele se bate na parede, ele acaricia a parede; ele toma o lugar da mãe, que jamais lhe permitiu, que jamais tornou possível a introjeção de seu transativismo. (Bergés e Balbo, 2002,, pág. 29)

Porém, neste jogo de posições, cabem duas situações: a primeira, quando a criança identifica-se à hipótese da mãe, sendo agente da demanda que esta lhe formula e confirmando sua aposta, identificando e inserindo-se no mundo da linguagem. A mãe, suportando a castração, compreende que jamais saberá tudo sobre o filho, que não o irá satisfazer plenamente, que irá falhar, possibilita que um sujeito do desejo daí advenha.

A segunda situação é quando o filho não devolve a aposta da mãe, mas assim mesmo ela lhe permite ser negada e ultrapassada, justificando e percebendo um saber nele. Entende-se, então, o transitivismo como operado em três movimentos que envolvem três tempos: pergunta (surpresa), hipótese (saber), ultrapassagem (distanciamento).

Entretanto, quando a mãe quer manter seu desejo e saber protegidos, impedirá de todas as formas que a demanda de seu filho seja expressa.

Nesse caso, o objeto "a" é realizado; ele se torna real, quer dizer, torna-se um objeto de necessidade. Ele não pode mais cair. Esse rebatimento da demanda sobre a necessidade parece-nos sem uma consequência essencial da incompetência da mãe em transitar, mas vai ter por objeto, sobretudo a atividade oral da criança, e vai produzir, entre outros sintomas, uma degradação de sua atividade de pensamento e uma frustração sobre o objeto da necessidade. Assim, o autista que baba deixa escorregar sua demanda, ela não pode exprimi-la, visto que ela está colada, pela sua saliva, à necessidade. (Bergés e Balbo, 2002, pág. 37)

Ainda afirmam os autores,

Querendo permanecer a qualquer preço como o mestre, a mãe faz do objeto produzido pelo saber da criança não mais o que poderia produzir a demanda, mas o que seria equivalente ao falo imaginário. (...) o filho não é mais que o funcionamento de uma mãe que é inteira função para ele(...) será sempre o objeto de desejo de sua mãe. (idem, pág. 37)

Retomando a análise, a mãe do autista não supõe, não formula uma hipótese, ou melhor, faz a hipótese da ausência de demanda; a mãe do psicótico não pergunta e não admite um saber, uma ultrapassagem, deixando a criança colada nela, à sua mercê. Entendemos que este jogo transativista iniciado entre mãe-bebê não seja uma operação única, vivida ou não de forma decisória e definitiva, apenas como fundante do psiquismo.

Nossa posição indica que, em outras vivências, esta operação pode ocorrer, como no caso de uma situação psicopedagógica com sujeitos *Síndrome de Asperger*. A função transativista pode existir na criança e não operar, até que uma ‘forçagem’ seja possível. Concebemos a operação transativista como inscrição significante, possibilitando a simbolização, a representação e a identificação do sujeito.

Assim, estabeleço a inferência de que a operação transativista pode ser colocada em funcionamento em outros momentos da vida, em outros jogos de posição, não exclusivos entre mãe-bebê, em que pese entender estas posições como primordiais e fundantes.

Há um momento de nascimento do Outro, então é preciso pensar que a ausência do Outro não é forçosamente definitiva (...) saiba produzir, com tato e prudência, um pouco de alteridade para fazer suplência a esse Outro que tarda a nascer.(...)(Revista Marraio, 2001, pág.15)

Marc Strauss afirma,

O primeiro tempo de trabalho com o autista é a constituição que Lacan isolou como ‘estádio do espelho’. Identificação do sujeito a sua imagem totalizada dele e que o representa junto ao outro. Quando o autista adquire uma imagem de si, muda clinicamente de maneira muito visível (...) passa a habitar seu corpo, apruma-se, adquire um olhar que ele dirige ao outro, e se põe a falar.(Strauss, 2001,pág.30)

Assim, podemos ampliar a análise da função psicopedagógica frente ao sujeito autista e seu entorno, numa circularidade de entendimentos. Através da transferência, pensar em uma ‘forçagem’ psicopedagoga-sujeito, professor-criança, bem como no apoio à construção familiar transativista.

Para tal, é necessário que a psicopedagoga, atravessada pela psicanálise, pergunte-se, estabeleça uma hipótese, uma demanda, uma aposta sobre o sujeito *Síndrome de Asperger*, o que está demarcado como um dos pilares desta tese.

Quando se chama uma criança por seu nome, já é uma palavra verdadeira (...) uma palavra verdadeira é, no fim das contas, respeitar o outro tanto quanto a si mesmo, e respeitar a criança que não quer falar, que está triste. (Dolto, 1987, pág.46)

Na transferência demandante é preciso que o psicopedagogo sustente a função do sujeito suposto saber para transformar esta demanda em transferência produtora, alterando o sintoma, em enigma.

3.4 COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM/ENSINAGEM DE SUJEITOS EM DIFERENTES ABORDAGENS

O campo “desenvolvimento humano” focaliza o estudo de como as pessoas mudam e em que aspectos as mudanças ocorrem, desde o nascimento até a morte. Seu estudo é importante no sentido de compreensão desses processos, não na perspectiva de estabelecer parâmetros comparativos ou definidores de futuros, categorizando sujeitos, mas na de perceber a evolução (principalmente da criança) e as possibilidades de mediação/intervenção.

Neste sentido, podemos nos apoiar em Luria, quando afirma que:

Desde o momento do nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente passam a incorporá-los na cultura e a seus corpos de significados e condutas, historicamente acumulados. No princípio, as respostas das crianças ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da intervenção constante de adultos, processos psicológicos complexos e instrumentais começam a tomar forma (Luria, 1992, pág. 50).

Em que pese a criança Síndrome de Asperger não significar a cultura da mesma forma, até mesmo negando sua inserção, entende-se que, para compreendê-la precisamos, em primeira instância, mapear o processo de desenvolvimento humano, como forma de perceber os pontos de atuação em que nos inserimos enquanto instrumentos mediadores da cultura.

O desenvolvimento humano apresenta diferentes aspectos: físico, no qual se destacam as mudanças no corpo, cérebro, capacidade sensorial e habilidades motoras; o

cognitivo, situando a capacidade mental, a aprendizagem, memória, raciocínio, pensamento e linguagem; e psicossocial, entendido como identidade, auto-estima, relacionamento com os outros, construção de valores ético-morais e demais aspectos da convivência social.

Este desenvolvimento sofre influências tanto dos fatores hereditários, quanto ambientais, podendo provocar mudanças em determinados grupos, ou indivíduos. Para Papalia (2000), estas influências são consideradas normativas, quando ocorrem de maneira semelhante para a maioria das pessoas, como, por exemplo, a puberdade; e, não-normativas, quando estão associadas a eventos incomuns que apresentam grande impacto na vida de sujeitos específicos. Nesse trabalho, abordo de forma sucinta os diferentes aspectos do desenvolvimento humano, estabelecendo daí as inferências com o universo autista (Síndrome de Asperger) e as possibilidades daí advindas.

Como principal aspecto do desenvolvimento físico, analiso inicialmente o desenvolvimento do sistema nervoso central, bem como suas relações com o processo de aprendizagem, campos inseridos na neurociência, e/ou neurociência cognitiva, assim como os progressos da psicologia cognitiva, cujos avanços, no entendimento de como o cérebro aprende, possibilitam visões importantes, enfatizando as aplicações destes conhecimentos à educação.

Sabe-se que muitas dessas pesquisas ainda não chegaram à escola e a seus professores, talvez pela não disponibilidade das informações, ou pela linguagem de difícil compreensão, mas sua importância não pode ser desconsiderada, tanto na educação das crianças em geral quanto no atendimento das especificidades de crianças com necessidades especiais.

Como afirma Luria,

O estudo comparativo de crianças normais e deficientes de vários tipos(...) distorção biológica ocorrida no curso do desenvolvimento para auxiliar na elucidação da estrutura de funcionamento normal, e no desenvolvimento de meios que compensassem ao máximo as deficiências biológicas das crianças, utilizando currículos educacionais cuidadosamente planejados.(Luria, 1992, pág 60)

O autor refere-se ao processo de desenvolvimento de crianças também inseridas na educação especial, cujo entendimento era de que construíam suas funções mentais elementares (já com ajuda) e que, por compensação, as funções mentais superiores poderiam também ser desenvolvidas. Situa que a análise das áreas preservadas e a mudança na organização da atividade poderiam constituir elementos compensatórios. A chamada ausência de plasticidade e inércia cerebral, atribuída às crianças deficientes, não contentava o autor, na medida em que considerava ser possível a compensação pelo uso dos níveis preservados.

Para Luria, não é verdadeira a consideração de que uma área do cérebro lesionada ou com funções deficitárias, implica necessariamente e diretamente a impossibilidade de aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas.

Para este autor,

O papel de uma determinada região do cérebro na organização de um processo psicológico superior mudaria no curso do desenvolvimento de um indivíduo. Nossa pesquisa havia demonstrado que todas as atividades complexas, conscientes, são inicialmente realizadas de maneira expandida (por diferentes regiões – grifo meu)(...) o pensamento complexo demanda uma série de auxílios externos para que aconteça. Só mais tarde, no curso do desenvolvimento da criança, ou do domínio de determinado processo, o pensamento torna-se condensado e se converterá numa habilidade automática (...) no curso do desenvolvimento do pensamento, sua organização cerebral muda em compasso com sua organização funcional (...) quando o pensamento passa a depender da atividade coordenada de diferentes sistemas de regiões corticais(...) por esse raciocínio Vygotsky conseguia explicar porque lesões circunscritas a

determinadas áreas do córtex podem ter efeitos opostos, dependendo de ocorrerem na infância ou na fase adulta. (Luria, 1992, pág 128)

Situava o pensamento do adulto e as intervenções como possibilidades compensatórias, nos casos de lesionados de guerra e dos pacientes do mal de Parkinson.

Tínhamos duas estratégias para descobrir e descrever a natureza das funções psicológicas superiores. A primeira era acompanhar seu desenvolvimento e a segunda era acompanhar o curso de sua dissolução sob condições de lesão cerebral localizada. (Luria, 1992, pág 117)

Ainda na análise de Luria, as operações dos processos intelectuais são pensadas em termos de sistemas funcionais em vez de capacidades discretas, mas como ‘constelação funcional correspondente de estruturas cerebrais que servem de substrato para as atividades.’, o que possibilita, segundo o autor, o uso da reorganização dos sistemas funcionais como meio de restaurar as funções afetadas ou não desenvolvidas.

Cita como exemplo a aprendizagem da escrita de uma determinada palavra, quando a criança inicia por fragmentar a corrente sonora da fala em seus fonemas individuais, depois transpõe a unidade fonética isolada para seu símbolo gráfico ou visual, escolhendo um signo visual dentre os muitos existentes, comparando-o a sua organização espacial com o estímulo auditivo. Analisa que os distúrbios afetam a organização espacial dos grafemas, provocando substituições entre letras, erros que envolvem o emprego de imagens espelhadas, perturbando a escrita. Numa próxima fase, as imagens visuais das letras passam a ser transformadas em atos motores, em que uma lesão do córtex interfere na transferência

de um movimento a outro, a escrita se desautomatiza, trocando-se a ordem das letras, ou repetindo alguns de seus elementos.

Para Luria, o uso da reorganização dos sistemas funcionais são o meio de restaurar as funções afetadas.

O melhor método terapêutico é aquele no qual o medico principia por descobrir quais são os movimentos residuais (...) a terapia exigia que utilizássemos as capacidades que o paciente tinha, e que descobríssemos uma maneira de compensar os elos que faltavam a seu pensamento.(Luria, 1992, pág.117)

O autor apresenta, ainda, a importância da aprendizagem mediada, a criação de instrumentos de mediação, que possibilitem estas reorganizações. Nos casos por ele analisados, foram utilizados cartões com fórmulas de transição, chamados ‘plano de cartão-índice’.

Afirmo esta perspectiva de Luria, na medida em que considero que as atividades mediadas (criação de atividades específicas) e os instrumentos provocadores (por exemplo, a pasta de desenvolvimento utilizada no apoio psicopedagógico de L, R e N), possibilitam o desenvolvimento das funções mentais superiores e aquisição de conceitos.

Retomando a análise do desenvolvimento do sistema nervoso central, mais especificamente, o cérebro e suas relações com a aprendizagem, apresento algumas considerações que julgo também pertinentes ao estudo.

O cérebro é um conjunto de estruturas que se situa no topo da coluna vertebral as quais podem ser assim apresentadas: inferiores, que desempenham a função de coordenar as funções corporais básicas, tais como a respiração, digestão, movimentos voluntários, expressar impulsos básicos, como a fome e processar as emoções primárias, como o medo.

As estruturas superiores, mais desenvolvidas nos humanos, evoluíram mais tarde e acima das estruturas inferiores. A parte de evolução mais recente é o neórcortex, que sedia uma camada fina de neurônios que envolvem a superfície do cérebro e onde residem três quartos dos neurônios.

O crescimento do encéfalo, antes e após o nascimento, é fundamental para o futuro desenvolvimento da criança. No nascimento, a maioria das células nervosas do encéfalo já está formada, porém não completamente desenvolvidas. O número de células do sistema nervoso central aumenta mais rapidamente, entre a vigésima quinta semana de gestação e os primeiros meses após o nascimento. No nascimento, o surto de crescimento do tronco encefálico, da medula espinhal e de grande parte do cérebro, porção frontal e maior do encéfalo, já percorreu seu caminho. Entretanto, o cerebelo (responsável pelo equilíbrio e pela coordenação motora) cresce mais rapidamente durante o primeiro ano de vida.

Existem dois tipos de células encefálicas: os neurônios e as células gliais. Os neurônios, ou células nervosas enviam e recebem informações. Existem cerca de 100 bilhões de neurônios no cérebro humano, sendo que cada um pode conectar-se a milhares de outros, possibilitando que os sinais se coloquem em muitas direções e quantidades ao mesmo tempo, os chamados padrões de atividade. As células gliais, por sua vez, são importantes pois formam a “cola” do encéfalo, dando sustentação e proteção aos neurônios.

A maioria dos neurônios do córtex cerebral aparece por volta da vigésima semana de gestação, porém não completamente formados. A princípio, eles são somente corpos celulares com um núcleo ou centro, onde se situa a programação genética da célula. À medida que o encéfalo cresce, essas células migram para as diversas partes do mesmo, diferenciando-se para realizar diversas funções, dando origem aos axônios e dendritos, que

são extensões estreitas e ramificadas que enviam sinais para outros neurônios e recebem mensagens por meio das chamadas sinapses, consideradas elos de comunicação do sistema nervoso central.

Em determinado momento, um número considerável de neurônios entra em atividade simultaneamente, sendo que cada um dos padrões de atividade corresponde a um determinado estado mental. Por meio das conexões entre os neurônios (sinapses), um conjunto de neurônios é ativado e o cérebro passa para outro estado mental.

Para Rocha,

Se os estados mentais são produzidos por padrões de atividade neural, o conhecimento definido como aquilo que dirige o fluxo cognitivo de um estado mental para outro, deve ser codificado nas conexões neurais. Isso significa que a aprendizagem se dá pelo crescimento de novas sinapses.(...) vale a pena notar que a entrada de qualquer novo conhecimento de longo prazo ao cérebro requer a modificação de sua anatomia.(Rocha, 2003, pág.73)

Outra informação importante é que as conexões não utilizadas, vão se desfazendo com o passar do tempo, por uma questão de economia, a chamada “poda”. A capacidade para aprender permanece, mas os conceitos não construídos, ou não mais utilizados, serão desfeitos no processo de poda.

Diferenciadas partes do cérebro desempenham funções diferentes no processamento das informações. O neocórtex divide-se em dois hemisférios, direito e esquerdo, entre os quais existe uma faixa neural de fibras, o corpo caloso, que atua como ponte, permitindo a troca de informações entre esses hemisférios. Cada hemisfério é dividido em lobos, que se especializam em diferentes tarefas. Entretanto, esta é uma caracterização genérica, pois as tarefas complexas exigem ações coordenadas de várias das redes neuronais, localizadas em diferentes partes do cérebro, assim como a maioria dos

neurônios tem funções intercambiáveis, podendo se encarregar de uma tarefa e depois ser direcionado para outra.

Como análise geral, saliento que o lobo frontal é responsável pelo planejamento e ação das tarefas; o lobo temporal relaciona-se com a audição, à memória e ao reconhecimento dos objetos; o parietal à sensação e o processamento espacial. O occipital liga-se à visão. A plasticidade cerebral, capacidade de construir novas conexões, mantendo a flexibilidade, a receptividade e a vitalidade cognitiva, permite o aprendizado permanente e afirma a não definitude das disfunções.

O conhecimento sobre o funcionamento do cérebro e da viabilidade cognitiva, apontam na direção de que não se deve esperar o surgimento de “talentos”, ou situar o processo cognitivo à presença ou não de estruturas pré-formadas. As expectativas em relação aos alunos devem ser elevadas, sempre considerando que podem superar suas dificuldades iniciais, à medida que forem sendo instigados para tal.

A aprendizagem de autistas e, mais especificamente, de sujeitos Asperger, tem se definido, prioritariamente, por modelos de atendimento individualizado, como o apresentado pelo programa educacional Teacch, que objetiva ensinar o sentido de ambientes e vivências. *“nosso objetivo mais importante é que nossos alunos percebam que existem padrões no universo e que eles podem se identificar e seguir estes padrões, independentemente da presença de um professor ou de um adulto familiar”*.

O método baseia-se em vários princípios, dos quais destacamos: a utilização das áreas de competência e interesse, avaliação detalhada e freqüente, assistência para compreensão de sentido; atuação sobre a resistência por falta de entendimento, apoio aos pais, utilização de técnicas, tais como, apoio em informações visuais, organização de tarefas gradativas com informações sobre início, tipo e encerramento da atividade, ensino

de rotinas com flexibilidade incorporada, a individualização, ensino com materiais programados e diversos.

Sem ampliar ou questionar o método, analiso que a referida metodologia foi criada para crianças autistas em geral e não para sujeitos com *Síndrome de Asperger*. Assim, enfoque do trabalho não seguirá tal metodologia de forma restrita, embora muitas das informações tenham sido utilizadas de forma relativa.

As questões da aprendizagem abordadas nesta tese enfocam duas linhas teóricas no que diz respeito ao processo cognitivo de sujeitos com *Síndrome de Asperger* e seus reflexos na “ensinagem”: o da aprendizagem mediada, proposta por Reuven Feuerstein e o da Teoria da Mente, considerada por Baron-Cohen.

A abordagem da aprendizagem mediada foi estudada em seus aspectos gerais, como fonte de recurso para a intervenção psicopedagógica e, principalmente, para o entendimento das funções cognitivas deficitárias²². Como psicopedagoga nos cabe ampliar o leque de possibilidades de atuação, no sentido de encontrar brechas que permitam a aprendizagem dos sujeitos.

Para Beyer,

A tarefa primordial do psicopedagogo, à semelhança do pedagogo, não é a de descrever ou esclarecer o desenvolvimento infantil. A meu ver, a tarefa principal do psicopedagogo consiste, antes, em promover, através de ações de apoio e também da prevenção, o desenvolvimento infantil pleno. (Beyer, 1996, pág.7)

Nesse sentido, o autor considera que, se a natureza do trabalho psicopedagógico define-se como instrumental e aplicativa, por outro lado, busca o embasamento da prática

²² A utilização da Avaliação do Potencial de Aprendizagem e do Programa de Enriquecimento Instrumental, elaborados por Feuerstein, exigem formação específica.

através de um núcleo teórico distinto, do qual destaca o trabalho do psicólogo Israelita Reuven Feuerstein.

Analisa que,

O estudo do referencial teórico piagetiano traz informações importantes sobre os mecanismos de mudanças cognitivas, bem como explica as características específicas nos casos de prejuízo do desenvolvimento. Acreditamos que as contribuições destes autores, principalmente a de Inhelder, vêm trazer um complemento importante para o trabalho de Feuerstein. Por último, a análise do pensamento de Vygotsky ajuda a compreender muito dos processos conceituais de Feuerstein e de sua aproximação teórica de Vygotsky. (Beyer, 1996., pág.62).

Para Beyer, o trabalho de Feuerstein pode ser dividido em duas áreas principais, uma delas teórico-conceitual e outra pedagógica instrumental, em que as relações entre teoria e prática encontram-se integradas.

Pode-se melhor entender porque ele extrapola o mero campo teórico e elabora vários instrumentos psicopedagógicos, tendo-se em mente que ele é, primordialmente um psicólogo e pesquisador ocupado na recuperação de indivíduos que apresentam dificuldades acentuadas de natureza cognitivo-intelectual. (...) Os instrumentos utilizados demonstravam o fraco nível intelectual, mas não colaboravam no sentido de melhorar o estado cognitivo daquelas crianças. A partir desse momento, começou a se preocupar em elaborar instrumentos que propiciassem o suporte psicopedagógico correspondente. Estava lançado o germe da construção dos dois programas constitutivos de seu método: o programa de enriquecimento instrumental e a abordagem da avaliação do potencial de aprendizagem. (Beyer, 1996, pág.66)

Para iniciar a análise da abordagem de Feuerstein, proponho uma breve revisão das concepções teóricas de Piaget e Vigostky que subsidiam as construções do autor. Feuerstein foi aluno de Piaget, tendo investigado algumas das suas idéias em crianças judias. Em

relação a Vygotsky, o autor amplia e enfatiza o papel da ação, agora entendida também como mediada, nos processos de construção intelectual.

Como aponta Beyer,

Feuerstein apóia-se teoricamente na Psicologia russa da mediação cultural lingüística (Vygotsky, Luria), na teoria do controle do pensamento e aprendizagem (metacognição) e na teoria de Piaget.(Beyer,1996, pág.73)

O fracasso na aprendizagem aponta uma rede de demandas que por vezes tornam impossível a sustentação do desejo de aprender. Dessa forma, o aprender e o fracassar situam-se para além do estreito campo da razão, num espaço próprio de interconexão entre o sujeito do conhecimento e do saber, sócio-históricamente situado, imerso num mundo de cultura, cujos significantes traduzem os modos de produção da vida.

O entrelaçamento entre inteligência e desejo são os recursos teóricos que, por ora, serão perseguidos. Para tanto, retomo as idéias de Lajonquiére quando afirma:

De agora em diante devemos ter claro que o pensamento, antiga produção preciosa da divina e trans/lúcida Razão, é um composto de conhecimento e saber, produtos da imprevisível (e piagetiana) inteligência, o primeiro, e do impertinente (e freudiano) desejo (inconsciente), o segundo. Deslocamento que traz consigo, evidentemente uma operação de re/significação destes mesmos termos clássicos (Lajonquiére, 1992 p.26)

Em sua teoria, Piaget coloca que o conhecimento não é pré-formado no indivíduo, nem produto de imposições do meio, mas resultado das interações que o sujeito irá estabelecer.

Para o autor, em “O nascimento da inteligência na criança”:

A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre organismo e meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas entre essas formas e o meio (Piaget, 1970, p. 15).

Considerando a inteligência um caso particular da adaptação biológica, supõe que funciona e se organiza tal como o organismo ao estruturar o meio. Refere-se, ainda, à existência de elementos variáveis e invariáveis no desenvolvimento mental, sendo que no quadro de funcionamentos invariáveis incluem-se as duas funções biológicas mais amplas: adaptação e organização.

A concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo mesmo exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (Piaget, 1970,, p. 19) .

Piaget fala de uma lógica, estruturada paulatinamente por um processo endógeno (auto-regulado) de reelaboração progressiva. Os conflitos, desequilíbrios e desafios próprios da interação permitem ao sujeito reconstruir suas estruturas internas em níveis mais evoluídos. Assim, todo conhecimento está vinculado a uma ação, em que na passagem da ação à operação, intervêm dois mecanismos: abstração e generalização.

Em relação à abstração, distinguem-se duas espécies: empírica e reflexionante. Na abstração empírica, os dados são obtidos do que foi extraído da experiência física, possibilitando à criança abstrair informações das características dos objetos e das próprias ações. Por outro lado abstração reflexionante tem sua base nas ações coordenadas entre si e nas operações realizadas sobre os objetos; consiste em extrair de um sistema de ações

estabelecidas num nível inferior, características estruturais que, reorganizadas pela reflexão, dão lugar a novas relações lógicas, o que aumenta o poder auto-regulador das estruturas. Esta abstração está na base da tomada de consciência que possibilita a ascensão ao nível da operação.

O segundo mecanismo, segundo Piaget, que intervém na passagem da ação à operação é o da generalização, que possibilita a compreensão da extensão e da ordem de sucessão dos esquemas e assegura a atualização das possibilidades já conquistadas.

Em suma, para o autor, o processo psicogenético resulta de um mecanismo psicológico, a abstração reflexionante, que não apresenta um início absoluto, mas que subordina os processos progressivos da razão e da aprendizagem, os quais são permeados por equilíbrios e desequilíbrios, numa permanente reconstrução endógena.

A partir da superação de contradições e perturbações, coordenação das ações e abstrações, equilíbrios provisórios, novos desequilíbrios... o sujeito avança, alcançando patamares cada vez maiores de conhecimento, tendo em vista que o sistema cognitivo apresenta mecanismos reguladores para garantir sua conservação, que visam reequilibrá-lo a cada perturbação.

Como se refere Piaget, quando apresenta o conceito de fenocópia, na obra *Adaptação vital e Psicologia da inteligência*:

É a reconstrução endógena de uma adaptação que tende a remediar os desequilíbrios que esta deixa subsistir. A 'reconstrução convergente com superações', consiste igualmente em reconstruções endógenas, porém que atendem a construções gênicas anteriores, voltando a combiná-las de acordo com as necessidades e lacunas posteriores, com os mesmos procedimentos as eleições e regulações do meio interior e das sínteses epigenéticas. O mecanismo geral que envolve estes processos diferentes é, pois, o mecanismo das reequilibrações ou das

equilibrações maximizadoras e nesta direção convergir, sem dúvidas, buscar a solução dos problemas da evolução (Piaget, 1970, p. 188)

A inteligência, para Piaget, é uma atividade organizadora, pois diz respeito à construção progressiva de relações a partir das quais os objetos podem ser compreendidos e significados. Considera assimilação e acomodação como processos explicativos do funcionamento da inteligência que são complementares à adaptação.

O autor situa assimilação como um processo funcional de integração de elementos novos a esquemas já construídos e acomodação como uma diferenciação, uma modificação dos esquemas para que o sujeito possa assimilar as situações novas. Ao equilíbrio entre assimilação e acomodação, refere-se como adaptação.

Esses processos, funcionais e invariantes, são desencadeados através dos desafios colocados pelo meio, na medida em que o sujeito age sobre ele, organizando internamente os elementos retirados da experiência. As mudanças estruturais provocadas permitem novos intercâmbios com o meio e possibilitam a reequilibração cognitiva. Sucedendo-se estados de equilíbrio e desequilíbrio, os conhecimentos são construídos e a cada equilibração, falamos em equilibração maximizadora ou majorante.

Segundo Piaget, equilibração maximizadora é a expressão destes dois mecanismos gerais, envolvendo a equilibração, por reconstruções endógenas e a superação, mediante reorganização, envolvendo novas combinações e novos elementos extraídos dos sistemas anteriores. No processo equilíbrio/ desequilíbrio ocorrem os chamados “erros”, aqui referidos como erros construtivos, por estarem evidenciando um modo de pensar

momentâneo que será removido pelo próprio ato de pensar. Tais erros, constituindo-se como hipóteses, permitem sua superação e, portanto, o avanço cognitivo.

Como afirma Lajonquiére:

Neste sentido, pode-se dizer que ter sucesso nas aprendizagens não é nada mais e nada menos do que conseguir remover, após marchas e contramarchas, os erros construtivos (Lajonquiére, 1992 p. 74)

A superação do erro, com o progresso na construção, é solidária a uma “tomada de consciência”. A cada construção, segue-se uma tomada de consciência, significando reconstruções convergentes com superações a partir das quais o sujeito passa a ter consciência daquilo que se apresenta como resultado e mantém, no “inconsciente cognitivo”, os mecanismos íntimos que o estruturaram.

O processo de construção do conhecimento é comandado, portanto, por um funcionar inconsciente, que será revelado quando as estruturas inconscientes forem desafiadas, provocando a busca de novos meios e a progressiva tomada de consciência.

Em resumo, os conflitos e perturbações desencadeiam, no sistema cognitivo, processos reequilibradores (assimilação e acomodação). A cada equilibração, acontece uma nova construção em patamares maiores (majorantes) e a tomada de consciência dos resultados da ação. Uma vez que os mecanismos próprios da ação permanecem no inconsciente cognitivo, será preciso uma nova perturbação que provoque novos desequilíbrios.

Em que pesem as contribuições para a prática psicopedagógica da teoria da equilibração piagetiana, recorro a Vygotsky, em seu reconhecimento de que o sujeito aprende através da mediação de pessoas significativas. Sua teoria não enfoca apenas a ação

do sujeito, mas prioriza a mediação cultural dos processos psicológicos. Para ele, não basta explicar os fenômenos, o mais importante é tentar buscar e explicar suas origens.

Ao contrário de Piaget, Vygostky defende a idéia de que o curso real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil parte do social ao individual. As pessoas que cercam a criança, na medida em que interpretam suas reações, atribuem significações aos atos, expressões e sons. Essas significações ainda não são suas e só serão quando perceber a relação entre as ações e as situações, compreendendo-as e incorporando-as ao seu repertório.

Para Vygotsky,

Qualquer função presente no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos distintos. Primeiro, aparece no plano social, e depois, então, no plano psicológico. Em princípio, aparece entre as pessoas e como uma categoria interpsicológica, para depois aparecer na criança, como uma categoria intrapsicológica (...) As relações sociais ou relações entre as pessoas estão na origem de todas as funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1981, p. 163)

A passagem da categoria externa para a interna não é imediata, nem simples cópia do meio, tão ao gosto dos behavioristas. Esta internalização implica reestruturação mental, sendo que a nova função irá interagir com outras, já existentes, em coordenação. O processo é mediado por um sistema de representações, signos, símbolos, discursos humanos, entre outros. Pode ser percebida a relação destes conceitos com o que propõe Lacan, quando afirma que só existimos no campo do Outro, reafirmando a premissa de que cognitivo e afetivo se entrelaçam, e que este Outro nos atribui sentido tanto como sujeito inconsciente, quanto sujeito cognoscente. Vygotsky, ao indicar a não separação entre

intelecto e afeto, buscou analisar o sujeito em sua totalidade, compreendendo os fatores de forma inter-relacionada, em influência recíproca.

Aprender, para Vygostky, não é o mesmo que desenvolver. Entretanto, o aprender é necessário ao desenvolvimento. *“O bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”*. Entende que toda a aprendizagem possui uma pré-história, sendo que aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde os primeiros dias, porém atribui ao processo de aprendizagem, principalmente o escolar, uma importância fundamental. *“A aprendizagem escolar dá algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”*(Vygotsky, 1992, p. 110).

As interações empreendidas na escola são capazes de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que têm origem sócio-cultural e se referem a processos voluntários, ações conscientes e mecanismos intencionais. Diferem dos processos elementares, que não são somente originados pela cultural, mas vinculados ao biológico, instintivo.

O conceito de zona de desenvolvimento potencial, criado pela escola e pelo professor, promove o aparecimento das funções psicológicas superiores. Vygostky Identifica dois níveis de desenvolvimento: um diz respeito às conquistas já realizadas e efetivadas pela criança – o nível de desenvolvimento real. O outro relaciona-se às capacidades em vias de serem construídas – os níveis de desenvolvimento potencial (ou proximal) . Um representa aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e o outro, o que realiza em colaboração com outros;

Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (Vygotsky, 1984, p. 98).

O conhecimento apresentado pela escola envolve conceitos complexos, que exigem consciência e organização mental, fazendo com que as crianças se conscientizem de seus processos mentais (processo metacognitivo). Essa conscientização e organização ocorrem a partir das questões propostas pelo professor, na interação com os colegas e, principalmente, pelo fato de terem que expressar o seu próprio pensamento, permitindo-lhes desenvolver a capacidade de organizar e compreender o próprio processo cognitivo (auto-regulação). Entretanto, não será qualquer tipo de atividade, nem tampouco a simples troca entre pares que favorecerá a aquisição de conhecimentos, mas a mediação.

Para Vygotsky, mediação, interação. Para a psicanálise, relações de transferência. Certamente faz sentido, pois não poderá ocorrer mediação se não atribuímos valor ao mediador, ou às representações utilizadas por ele. Não ocorrerá interação se, de alguma forma, não estiver aí envolvida uma relação, amorosa em vários casos, dramática em outros. Assim, as relações de transferência possibilitam, ou impedem, a aprendizagem.

Em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a mediação é ainda mais vital para o processo de aprendizagem, tendo em vista suas singularidades. Por muito tempo, o trabalho com crianças deficientes, principalmente mentais, restringiu-se às áreas consideradas defasadas. A expectativa de avanço cognitivo não foram grandes e por isso, a perspectiva de inserção numa função dava-se através da aprendizagem de habilidades específicas.

Barbël Inhelder, partindo dos recursos teóricos piagetianos, apresentou referências importantes para a compreensão dos processos cognitivos das crianças deficientes mentais. Uma de suas conclusões é que a criança com atrasos apresenta o mesmo processo evolutivo de desenvolvimento das demais, porém em ritmo lento, estagnando em determinado ponto,

por não ascender das estruturas menos complexas para as mais complexas, apresentando um falso equilíbrio cognitivo, caracterizado pela autora como “viscosidade cognitiva”²³.

Inhelder, assim se refere:

No débil mental, parece como se alguém se encontrasse na presença da clausura de um sistema operatório diferente do que se observa na criança normal, cujo sistema, ao ficar inacabado, reclama novos avanços e se abre, assim, a sistemas superiores. Dito de outra maneira convém distinguir, em primeiro lugar, as noções de clausura, por um lado e as noções de fechamento, por outro. Na criança normal, um sistema pode ser considerado como fechado quando chega a um certo nível de acabamento tal que cada um de seus elementos se tornou solidário reciprocamente e onde, conseqüentemente, o sistema revela uma coordenação de conjunto. Porém, devido a este mesmo fato, o sistema assim fechado volta-se integrado em sistemas mais vastos, de maneira que seu fechamento constitui, ao mesmo tempo, uma abertura no sentido da possibilidade de avanço. Nos débeis, o acesso a uma certa estrutura parece, ao contrário, definitivo, sem progresso ulterior possível, de sorte que é necessário falar aqui de tampamento ou oclusão, mais do que fechamento no sentido operatório. (Inhelder, apud Beyer, 1996, p. 47)

Entretanto, confundir singularidade com determinismo, nega possibilidades e amplia o circuito de baixa expectativa que circula o sujeito com necessidades especiais e sua escolarização. Embora os sujeitos Asperger não apresentem déficits cognitivos significativos, suas singularidades podem dificultar seu desenvolvimento, fazendo com que apresentem problemas de aprendizagem. Mesmo com uma boa memória, apresentam dificuldades em atividades que exijam abstração, generalização e tomada de consciência da ação.

²³ viscosidade cognitiva – limitação adaptativa do sujeito com déficit cognitivo, em que as construções apresentam um equilíbrio operatório sempre inacabado.

Para alguns professores essas questões não são relevantes no caso de o aluno apresentar o chamado “bom comportamento”. A aprendizagem, ou seus percalços, não se tornam os aspectos relevantes da atuação docente, mas sim o quanto os alunos apresentam ou não atitudes normais ou anormais, segundo os padrões pré-estabelecidos. As linhas finas, etéreas, que separam normal/patológico, saúde/doença, demonstram o pensamento dual, opositor da racionalidade moderna, que centra em uma análise e, a partir dela, classifica e exclui.

O patológico, perseguido a partir da classificação de normalidade, apresenta sua impossibilidade real, segundo Ajuriaguerra: *“distinguir uma conduta normal de uma conduta patológica volta a introduzir, no campo do funcionamento mental, uma solução de continuidade a qual, desde Freud, bem se sabe não existe”*(Ajuriaguerra, 1986, p. 53).

Quão dirigido pode ser o olhar de quem estabelece a distinção. Jerusalinsky afirma que o problema é a existência/insistência num saber pré-determinado a cerca do desenvolvimento infantil, um tempo esperado, que estabelece um discurso sobre ela.

É certo que existe um saber efetivo acerca da infância que define estas pautas de ‘espera’. Porém, a dificuldade reside em que a este saber é muito custoso o reconhecimento de seus limites(...) Quem se der o trabalho de percorrer a história e as diferentes culturas, verá que qualquer ponto que foi proposto como ‘padrão de normalidade’, neste tipo de coisas, carece de todo fundamento. E qualquer levantamento estatístico nesta ordem de acontecimentos não fará outra coisa que padronizar um sintoma da cultura acerca de cuja pertinência nada sabemos(Jerusalinsky, 1986, p. 43).

Não há, nesse sentido, a negação de enfermidades reais, orgânicas, estruturais, lesionais, mas a elucidação do jogo e da luta das diferenças. Opto pela perspectiva de trabalhar o sujeito a partir da visão das suas possibilidades e não da sua defasagem, afinal o

que é para nós considerado deficitário, é para ela o modo de interagir. Respeitar diferenças e singularidades, compreendendo e mediando, buscando “com o sujeito” o conhecimento e o caminho a seguir, são as bases que fundamentam a atuação.

O mesmo inconsciente estruturado como linguagem, como discurso, institui um sujeito como aprendente ou não. Pensar, aprender e ser, são resultantes da trama inteligência e desejo; estando estes inibidos, em choque em sua função significante, ocorrerá a fratura, o corte na aprendizagem. O sujeito preso nas teias do assujeitamento não aprende e, assim, atribui um sentido a si próprio, ocupa um lugar, adquire uma posição e dependerá da inscrição do Outro para que possa se apropriar deste lugar, desta linguagem.

Cabas afirma que:

O humano é humano enquanto é assujeitado. Mais exatamente, sujeito (e, por conseguinte, determinado) de uma estrutura que funciona como esse Outro que é a própria sociedade, com esse outro que é a língua, ou com esse Outro que é a família e os laços de parentesco numa enunciação antropológica do problema (...) O homem é estilo... estilo de assujeitamento, estilo de reconhecimento do outro, estilo de desconhecimento do Outro.(Cabas, 1982 p. 292)

A Significação do não-aprender encontra-se no inconsciente e no Outro, ou seja, no discurso do Outro e nos processos próprios de constituição da subjetividade. Nesse sentido, Clemencia Baraldi afirma que:

Assim, este grande Outro que (...) é representado pelas estruturas de linguagem e pelo mundo da cultura organizada a seu redor, se apresenta, em lugares e tempos distintos, como a figura da mãe, das instituições, das escolas, etc., sem que, certamente, se esgotem em qualquer destes espaços. A factibilidade da circulação do aprender estaria determinada pela possibilidade de que o Outro, presenciado nalgum semelhante, no ambiente, etc. demandasse adequadamente.

Inversamente, todo transtorno de aprendizagem implica, de fato, numa demanda desproporcionada deste Outro, que produziria um ponto de tensão pouco ou nada suportável neste circuito. (Baraldi, 1994 p. 23)

A compreensão dos processos utilizados pelo aluno permite que sua individualidade seja respeitada e as estratégias propostas não tenham a intenção padronizadora, mas construtiva, emancipatória e transformadora.

Alícia Fernandez apresenta o conceito de “modalidade de aprendizagem” que, de certa forma, pode ser importante para o reconhecimento da singularidade e a criação de elementos e propostas mediadoras. Segundo a autora, cada um de nós tem uma particular maneira de estabelecer relações com o conhecimento. Para descrevê-la é preciso observar a imagem que o sujeito faz de si como aprendente, o vínculo que possui com o objeto de conhecimento, a história das aprendizagens que construiu, a maneira de jogar, brincar, trabalhar e se relacionar com os outros, as modalidades de aprendizagem familiar, social e cultural que o envolvem e a que está sendo proposta pelo professor.

A autora entende, dessa forma, as estruturas do saber e as estruturas de alienação que envolve o processo, as necessidades especiais do aluno, o material a ser utilizado e as situações que podem ser provocadas.

Vygotsky através de sua teoria da aprendizagem mediada propõe que o professor é o oportunizador dessa atuação, através do qual a criança com necessidades especiais encontrará o suporte para os avanços e a perspectiva de ir além, sem perder a si mesma. Trabalhar somente com base no que a criança já sabe, ou exclusivamente na área deficitária são, na mesma medida, processos excludentes, um por não esperar nada, o outro por entender as possibilidades somente a partir da reabilitação e inserção num modelo sócio-cultural definido.

A possibilidade de promover a metacognição, ou seja, a compreensão, avaliação e consciência auto-reguladora dos próprios processos cognitivos, permite que as dificuldades em aprender as informações que não foram dadas e de generalizar o aprendido, sejam superadas gradativamente.

A proposta que pressupõe uma gradual autonomia e o suporte para tal, através da mediação, compreende que a aprendizagem é significativa e não mero treinamento. A “escuta” do que está acontecendo e a criação de possibilidades oportuniza a riqueza do processo pedagógico, o trilhar novos caminhos.

Luria, afirma:

Em todos os casos constatamos que mudanças nas formas de atividade prática, e principalmente aquela reorganização da atividade baseada na educação formal, produziram mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados (Luria, 1992, pág 72)

A teoria que Feuerstein denominou como **Modificabilidade cognitiva** pretende a realização máxima do potencial de aprendizagem das pessoas que apresentam problemas de ordem cognitiva, identificando as estratégias de intervenção possíveis, ressaltando o potencial de aprendizagem dos sujeitos e o papel da intervenção/mediação na superação.

A teoria da modificabilidade cognitiva é uma proposta psicopedagógica para sujeitos que apresentam necessidades especiais. Divide-se em duas áreas principais, uma teórico-conceitual e outra pedagógico-instrumental, constando de sua prática dois programas: O programa de enriquecimento instrumental (PEI) e a avaliação do potencial de aprendizagem (LPAD).

Feuerstein, aplicando sua teoria à área de educação especial, considerou a plasticidade e a possibilidade do ser humano aprender e modificar estruturas cognitivas deficientes, criando expectativas positivas em relação ao desenvolvimento da inteligência e ao trabalho mediador dos professores e psicopedagogos. Rompe com idéias de que, com determinadas crianças, nada é possível. Que existem pessoas incapazes de aprender, insistindo na mudança de atitude de professores, alunos e suas famílias.

Como afirma Fonseca,

A filosofia educacional da teoria da modificabilidade cognitiva proposta por Reuven Feuerstein defende o direito a uma educação que propicia a realização máxima do potencial educacional da pessoa normal ou atípica. Ela combate a crueldade das perspectivas passivas ou tradicionais, bem como a frieza dos diagnósticos conclusivos que caracterizam o universo das alternativas terapêuticas curriculares e vocacionais da deficiência mental.(Fonseca, 1995, pág 79)

A modificabilidade pode ser entendida como uma modificação estrutural do funcionamento cognitivo do sujeito e, nesse sentido, mesmo considerando que crianças e jovens com Asperger não sejam deficientes mentais, podem apresentar, como outras tantas crianças “ditas normais” funções cognitivas deficitárias em sua estruturação, que merecem atenção e mediação.

Analisando o conceito de Feuerstein de disfunção cognitiva, Fonseca aponta que *“Feuerstein fala de disfunções cognitivas ou de funções cognitivas deficitárias quando o ato mental não é efetuado adequadamente”*. (Fonseca, 1998, pág. 44)

Feuerstein, apud Beyer, interpreta o desenvolvimento cognitivo como resultado da interação do sujeito com o seu meio, em primeira instância através da exposição direta e em segundo, através da aprendizagem mediada.

Segundo Fonseca (1998) “a modificabilidade é um conceito central, pois se refere às mudanças que se podem produzir no próprio indivíduo, na sua personalidade, na sua maneira de pensar e no seu nível global de adaptabilidade” (pág.43).

Para que a aprendizagem mediada aconteça, são necessários alguns critérios que garantam o processo de aprendizagem e mediação. Feuerstein identificou doze critérios, sendo os cinco primeiros considerados fundamentais, a saber: Intencionalidade e reciprocidade, transcendência, mediação de significação, mediação do sentimento de competência, mediação de regulação e controle de comportamento, compartilhamento de comportamentos, mediação da individualidade e da diferenciação psicológica, planejamento e obtenção de objetivos, procura de novidade e complexidade.

A modificabilidade, para além das atividades propostas, traduz-se nos vínculos e nas interações que provoca e também pela possibilidade de aquisição das estruturas mentais superiores que, como afirma Vygotsky, não são alcançadas pela simples experiência, mas através da mediação com os instrumentos da cultura.

Como afirma Luria,

Aplicando aquilo que sabíamos e que supúnhamos acerca da estrutura das funções psicológicas superiores, Vygotsky chegou à conclusão de que essas funções representam sistemas funcionais complexos, mediados em sua estrutura. Incorporam símbolos e instrumentos historicamente acumulados.(Luria, 1992, pág 128)

O EAM²⁴ de Feuerstein pretende desenvolver a autonomia, as funções cognitivas, as operações mentais e a linguagem como instrumentos conceituais.

²⁴ Experiência de Aprendizagem Mediada

O PEI ²⁵, sugerido pelo autor, está graduado em dificuldades e dividido em dois grupos de instrumentos, com tarefas progressivamente mais complexas nos seus conteúdos.

Para os sujeitos com Síndrome de Asperger, não foram aplicados os instrumentos sugeridos no PEI em sua complexidade, mas de forma adaptada, principalmente com L., adolescente, com uma escolaridade mais avançada. Para os demais casos, o embasamento em Feuerstein privilegiou, nesta tese, a identificação das funções cognitivas deficitárias e a modificabilidade através da mediação, e, principalmente do modelo de intervenção terapêutica e psicopedagógica, que utiliza as seguintes estratégias de ação (Fonseca, 1995):

- Identificação e diagnóstico: visam detectar o potencial de aprendizagem;
- perfil intra-individual de aquisições básicas: interpretação dos dados do diagnóstico e a formulação de hipóteses explicativas
- formulação de objetivos: planificar as necessidades da criança, observando e registrando as áreas consideradas mais fortes e as áreas em defasagem;
- plano educacional individualizado: Descrição de todos os níveis avaliados nas diferentes áreas, sendo que nesta tese, foram utilizados os mapas conceituais como síntese diagnóstica para o psicopedagogo elaborar as intervenções e como forma de apresentação simplificada para o professor, nos casos de sujeitos incluídos;
- implementação de programas: a partir das considerações, elaboração de uma proposta de trabalho educacional, que contemple as necessidades dos alunos;
- avaliação educacional: processo contínuo de avaliação informando os avanços obtidos, assim como as necessidades apresentadas;
- avaliação contínua: pretende que a avaliação esteja permeando o desenvolvimento de todo o processo,

²⁵ Programa de Enriquecimento Instrumental

Enfim, tal modelo de intervenção psicopedagógica aposta nas possibilidades dos sujeitos em avançar cognitivamente, em que pese suas necessidades especiais, sendo que para a atuação com sujeitos *Síndrome de Asperger*, a proposição de avaliação das funções cognitivas, a experiência de aprendizagem mediada e o modelo de intervenção psicopedagógica foram extremamente significativos.

Outro suporte teórico-prático utilizado na intervenção psicopedagógica foi a “Teoria da Mente”, sugerida por diferentes autores para a compreensão dos processos cognitivos de autistas, a partir das pesquisas de Frith (1984) e Baron-Cohen (1985). As investigações demonstraram que crianças autistas, mesmo as Asperger, eram incapazes de atribuir estados intencionais²⁶ aos outros, tais como, esperar algo, acreditar em algo e desejar algo. Estas pesquisas, apresentaram a hipótese de o autismo constituir prejuízo específico nos mecanismos cognitivos, necessários para representar estados mentais.

Para Assumpção Jr.,

Sob o ponto de vista do funcionamento mental, embora hipóteses afetivas tenham permeado sua conceituação, atualmente considera-se que crianças autistas apresentam comprometimento na capacidade de meta-representação. Assim, a ausência desta característica cognitiva específica dificultaria a compreensão dos próprios estados mentais, bem como o dos outros. (Assumpção Jr, 2006)

A teoria da mente sugere que as deficiências sociais, de comunicação e de imaginação das pessoas com autismo são derivadas de um déficit cognitivo específico na capacidade de atribuir estados mentais aos comportamentos corriqueiros e inabilidade de participar de brincadeiras de faz de conta.

²⁶ estados intencionais – são todos os estados mentais com conteúdo e não apenas o estado particular de ter uma intenção de agir.

São conhecidas as posições de sujeitos com Asperger em relação às metáforas e brincadeiras, tal como o caso de um dos sujeitos em estudo quando lhe disseram; "não adianta chorar pelo leite derramado" e ele, prontamente, olhou para o chão, para os lados, em busca do leite que derramou. Ou em outra circunstância, quando sua mãe disse que estava "por um fio" e ele procurou o fio que a prendia.

As habilidades de atribuir estados mentais, estão baseadas numa forma especial de representação – a meta-representação. Segundo Araújo (1997), a alteração na capacidade de meta-representações, no autismo, determinam mudanças nos padrões de interação social, de forma que os sujeitos seriam capazes de realizar representações primárias, relativas aos mundo físico, mas não atingiriam as representações secundárias, entendidas como conceitos e crenças sobre os estados mentais alheios, suas necessidades, sentimentos e emoções.

As chamadas "ilhas de capacidade" e as habilidades mecânicas de memória em áreas específicas, demonstram suas incapacidades em levar em considerar o contexto. Para Baron-Cohen (1991), esta alteração na meta-representação, característica do autismo, transforma, a capacidade criativa, a originalidade e a adaptação ao mundo.

Alguns autores questionam se a inabilidade para intuir estados mentais aplica-se a todos os sujeitos autistas, inclusive os que apresentam Asperger. Sugerem que tais sujeitos ultrapassam as tarefas de falsa crença, mas falham na vida real. Argumentam a favor de um déficit psicológico primário, ou seja, na incapacidade para aplicar o conhecimento adquirido e não na capacidade de mentalizar. Pude constatar estas considerações em adolescentes Asperger que, após a aplicação dos testes Sally-Ann, conseguiram algum manejo nas questões de primeira ordem (a bolinha está na cesta), mas quase nenhum nas questões de segunda ordem, compreensão dos termos (por que a boneca olhou na cesta?) e ausência de transposição das questões para a vida prática.

Como afirma Assumpção Jr.,

A identificação de objetos genéricos é mais simples que a de indivíduos específicos, ou seja, a habilidade de classificar é mais simples que a de identificar, sendo a primeira condição básica para o estabelecimento da segunda. Assim, mesmo considerando a premissa da primeira, não necessariamente observaríamos a segunda. (Assumpção Jr, 1999)

Segundo o autor, as emoções são caracterizadas por seu aparecimento precoce e universalidade das expressões faciais. Crianças autistas conseguem perceber algumas categorias específicas de emoções, mesmo sem identificar adequadamente os estados mentais mais sutis. Assumpção elaborou uma investigação, através de figuras humanas no jogo “brincando com as expressões, da Toyster, representando emoções básicas, onde autistas eram “instados” a relacionar as emoções evidenciadas.

No desenvolvimento da tese, fiz uso de jogos do referido tipo, criando figuras e retirando situações de revistas, para reconhecimento e identificação dos sujeitos Asperger. A falta de empatia e ausência de discurso comunicativo foram constatados nas primeiras aplicações dos jogos, confirmando a proposição de Assumpção Jr,

Em um diálogo, aquele que fala deve se colocar sempre a partir do ponto de vista daquele que escuta. O autista não é capaz de fazer isso. Mostra falta de empatia ou de habilidade para apreender o estado mental daquele que o escuta, não conseguindo um discurso comunicativo. (Assumpção Jr, 1996)

Entretanto, pude verificar que, a partir da seqüência de atividades propostas, entre as quais cito as simulações de situações, histórias de enredo, análise de filmes, revistas e novelas, algumas situações de identificação foram verificadas.

Talvez, reafirmando a proposição de Vygotsky, no que diz respeito a análise das funções mentais elementares, a partir da experiência e das funções mentais superiores, mediadas pela cultura, os sujeitos Asperger estudados foram estruturando estas identificações em si e nos outros.

Uma situação específica, no caso N. (apêndice D) pode ilustrar a posição, em que a proposta de trabalho envolveu a análise de figuras de pessoas, em diferentes situações cotidianas. O jogo foi proposto, comparando as situações e as pessoas que as envolviam, em seguida as expressões que apresentavam. Na seqüência, realizou-se a dramatização das tarefas postas nas figuras, primeiro com os atos e depois com as expressões, que, após algum tempo, N. passou a realizar com certa facilidade.

Uma dúvida persistiu, ou seja, se ele havia compreendido a questão ou simplesmente copiado mentalmente a situação, a partir do jogo, sem relação com a realidade. Porém, percebi que faziam sentido e não estavam somente na imitação “colada”, quando durante um atendimento, sem querer machuquei o dedo, ao guardar objetos numa caixa de madeira. No mesmo instante, ao ouvir meu ai, repetiu o ai, repetiu-o como se estivesse dramatizando a situação, da forma como havíamos brincado anteriormente.

Assumpção Jr. também aponta esta possibilidade de desenvolvimento, na medida em que afirma,

Uma teoria cognitiva de compreensão do autismo supõe que a capacidade para meta-representação esteja comprometida nesta síndrome. Dessa maneira, a habilidade para mentalizar ou utilizar meta-representações (teoria da mente) não se manifesta desde o nascimento nem se adquire através da aprendizagem, mas se desenvolve de acordo com o crescimento da criança.(...)tal fato reforça nossos achados, fazendo-nos supor que a capacidade de decodificar as expressões faciais dependa de aspectos específicos

de seu desenvolvimento, e não de seu desenvolvimento cognitivo global.(Assumpção. Jr,1999)

A idéia do autor é entendida, na perspectiva de que não basta “ensinar” as crianças autistas a perceber expressões, mas que esta capacidade está vinculada ao seu desenvolvimento como um todo, e não só ao cognitivo. . Para Assumpção Jr. (1999), resultados na identificação só podem ser obtidos através de mudanças evolutivas em nível de córtex pré-frontal ou temporal. No exemplo citado, N. (apêndice D) não só esboçava entendimentos das expressões, mas avançava em diferentes sentidos.

Segundo Balman (2001), os achados os quais sugerem que o cérebro dos autistas têm menos neurônios na região chamada amígdala, (parte do cérebro envolvida nas emoções e memória), vão ao encontro da teoria da mente, segundo a qual os pacientes com autismo, apresentam anormalidades estruturais nessa região. O córtex pré-frontal permite uma integração entre a percepção de uma emoção e a resposta que desencadeia, indicando que disfunções nesta área definem a incapacidade de atribuir estados mentais a outra pessoa, através do olhar e a ausência de empatia, considerada como a habilidade de detectar o que outra pessoa sente.

O mesmo autor cita que a interpretação emocional de uma face pode ser reproduzida primeiro no próprio organismo, para depois ser possível detectar o sentimento que desencadeia, como foi o caso de N. Esses estudos, embora não cheguem a resultados definitivos, mas diversos, apontam indicativos de compreensão dos comportamentos e atos dos sujeitos.

Dentro do enfoque de aprendizagem do sujeito Asperger, existem referências sobre as questões de comportamento, cujas manifestações de hiperatividade, desatenção,

impulsividade, também são considerados fatores possíveis e inquietantes, na medida em que interferem no estabelecimento de relações de transferência e, por vezes, na postura adotada em sala de aula.

A inclusão de crianças com problemas de comportamento, sejam eles emocionais ou neurológicos, são de difícil aceitação por parte das escolas e professores. Cito como exemplo, o caso N. no qual, após um início complicado pela ausência de referências sobre o espaço escolar, passa a compreender sua sala de aula e a professora como significativos, ali permanecendo mais tempo. Mas quando N., começa a “colar” comportamentos e agitar-se com os ambientes, demonstra hiperatividade e angústia. A escola, despreparada para atuar com comportamentos que não sejam os esperados, desorganiza-se e a inclusão passa a ser questionada, inclusive com sugestão de transferência da criança.

Entretanto, não é condição da *Síndrome de Asperger* os distúrbios de comportamento. O que acontece, não raro, é o estranhamento de situações, o conflito com o ambiente e o sentimento de perda que as ocasiões provocam. Como já foi apontado anteriormente, o não entendimento das situações sociais, o não-reconhecimento dos espaços, a incerteza e o medo rodeiam os sujeitos. Assim, uma reação possível a um meio que não compreende, pode envolver comportamentos estranhos, agressivos, automutiladores e hiperativos.

Nesta análise, não estou me referindo aos sujeitos que apresentam TDAH como elemento secundário ao autismo, confirmado através de diagnóstico próprio. Refiro-me aos sujeitos que, por fatores de diferentes ordens (familiares, escolares, sociais) não se sentem seguros em alguns ambientes em momentos específicos, como foram os casos em estudo.

À medida que as situações do entorno passam a ser parte do cotidiano, os sujeitos tendem a superar esses comportamentos, assim como a superação pode estar relacionada a

fatores próprios do crescimento e do desenvolvimento dos sujeitos, em que as ferramentas culturais e sociais são ampliadas pela vivência e permitindo que tais processos sejam superados, ou pelo menos, amenizados.

3.5 OS CHAMADOS “ESPECIAIS” E A REALIDADE DA INCLUSÃO

A inclusão implica, em primeiro lugar, aceitar todas as crianças como seres humanos únicos e diferentes entre si. As diferenças individuais existem entre todos nós e não se justifica classificar grupos de pessoas como sendo especiais, e segregá-las na escola e em outros ambientais da vida.

Ao nosso ver, a segregação nada mais é do que uma desculpa nossa para manter essas pessoas longe de nossos olhos e não lidarmos com a nossa incompetência em convivermos com as diferenças. (Melli, 2001, pág 17)

Quando nos referimos à inclusão, subentendemos a necessidade de ‘recolocar’ alguém que está ou esteve fora de um lugar; porém, Inclusão não pode ser entendida somente como o reverso da exclusão, mas como uma ruptura radical com paradigmas que permeiam a sociedade ocidental, dita moderna²⁷.

Como afirma Carvalho,

Se a exclusão fazia parte da ‘normalidade das cidades’, não mais desejamos que continue assim, tanto sob o aspecto físico, espacial, no qual segregam-se grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão. (Carvalho, 2004, pág. 46)

A normalização das cidades, com vistas ao atendimento das condições de produtividade, saúde e conformação dos sujeitos, instituiu processos de tratamento e contenção das chamadas diferenças. Para Foucault, os loucos, os pobres, os doentes, passam a afetar o ideário modernista a partir do final do século XIX, quando a promessa

²⁷ Paradigma moderno – conjunto de idéias, valores e procedimentos que permeiam a sociedade ocidental a partir do rompimento com o paradigma pré-moderno, com o advento da industrialização, da organização de cidades, das descobertas e dos avanços científicos, capitalismo, racionalismo e Iluminismo. Situado como período a partir do século XVIII.

iluminista e racionalista é confiada à ciência e sua dogmatização. Até então os pobres, loucos e doentes, não eram considerados perigosos.

Existem várias razões para isso: uma é de ordem quantitativa: o amontoamento não era ainda tão grande para que a pobreza aparecesse como perigo. Mas existe uma razão mais importante: é que o pobre funcionava no interior da cidade como uma condição de existência urbana. Os pobres da cidade eram pessoas que realizavam incumbências, levavam cartas, se encarregavam de despejar o lixo, apanhar móveis velhos, trapos, panos velhos e retirá-los da cidade, redistribuí-los, vendê-los, etc. Na época, as casas não eram numeradas, não havia serviço postal e quem conhecia a cidade, quem detinha o saber urbano em sua meticulosidade, quem assegurava várias funções fundamentais da cidade (...) era o pobre. Na medida em que faziam parte da paisagem urbana, como os esgotos e a canalização, os pobres não podiam ser postos em questão, não podiam ser vistos como um perigo. No nível em que se colocavam, eles eram bastante úteis (Foucault, 1979, pág 94)

A situação modifica-se, quando a população pobre é percebida como força capaz de participar das revoltas e movimentos sociais reivindicatórios, inclusive criando os seus. Aponta Foucault, que quando a urbanização eliminou os pobres como força de trabalho, como exemplo na criação do sistema de postagem, a saída encontrada foi lutar por direitos e espaços. Aliados a esta percepção, a sociedade situa-os também como perigo para a manutenção da saúde, a partir da idéia de que geravam ou ampliavam a possibilidade de epidemias. Estes pontos geraram o medo político e sanitário, sendo que todo o espaço de coabitação entre pobres e ricos foi considerado perigoso.

A lei dos pobres, utilizada pela medicina inglesa, cria uma nova forma de medicina social, comportando o controle médico da pobreza, com vistas a torná-la mais apta ao trabalho e menos perigosa para a sociedade. O medo, aliado à necessidade crescente de

mão-de-obra, faz surgir o princípio da disciplina, gerindo os homens e suas relações, com reflexos no exército e na escola, em processo de fundação.

Os considerados ‘diferentes’, também iniciam um processo de tratamento e horror, em que o direito absoluto da normalidade busca alternativas de controle e erradicação da ‘desordem’ e do ‘desvio’. Para Ferreira (1989), no final do século XIX e início do século XX, ocorre o período mais violento para os diferentes, com o domínio dos movimentos eugenistas nos EUA e parte da Europa. Supondo a transmissão hereditária de características socialmente indesejáveis, justificam práticas seletivas, discriminatórias e, por vezes, criminosas.

Como afirma Ceccin,

Há publicações da época que sugerem a esterilização obrigatória em nome da defesa eugênica da raça, para evitar, quanto possível, o nascimento de débeis mentais, como a esterilização compulsória que ocorria em alguns estados americanos com os criminosos habituais, bêbados e alienados.(Ceccin, 1997, pág 39)

Assombra a lembrança do massacre dos judeus, por Hitler, das guerras étnicas e religiosas atuais, representando que a eugenia tomou rumos inimagináveis; porém nem sempre os conceitos eugênicos manifestam-se de forma tão explícita. Quando o direito de alguém é questionado, quando define-se quem ‘pode’ e ‘deve’ ser bem-sucedido, quem aprende, quem não aprende, quem tem acesso, quem não tem...quando afirma-se que mulheres aprendem menos que homens, que negros são menos inteligentes que brancos, que crianças com necessidades especiais precisam ser ‘protegidas’ (de quem?) nas escolas especiais, estamos confirmando e perpetuando a idéia de que existem raças ou pessoas, melhores, mais puras que outras.

A expectativa de unidade, de um tipo pré-concebido de sujeito que permeia o imaginário escolar, ainda inseridos numa modernidade tardia, posiciona a análise a partir da qual parte a concepção de diferente, atribuindo-lhe uma posição e uma representação, assumidas como identidades para os sujeitos.

Assim, essa identidade não existe por si, mas é formada ao longo do tempo, através de processos de identificação. Ao nascer, não sabemos o que significa “branco”, “negro”, “diferente”, até que estes conceitos sejam representados por um conjunto de significados, imersos na cultura e que servem de designação.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (Hall, 1998, p. 50).

O paradigma moderno e seus mecanismos de normalização e exclusão forjaram sistemas com vistas à adaptação dos seres aos padrões predeterminados. Considero esses sistemas resultantes de formas de compreensão e atuação no mundo e não simplesmente frutos de estratégias maléficas, como é o caso da educação especial. Acredito que as intenções que marcaram o momento de criação da educação especial foram imbuídas de sentimento humanitário, na medida em que perseguiram a meta de proteger o ser de si mesmo. Mas manifestaram um pensamento, um paradigma que permeava a sociedade e, talvez, ainda se mantenha embora considerando que um paradigma emergente²⁸, ou pós-moderno, seja vislumbrado.

²⁸ Este momento de ruptura, descontinuidade do paradigma moderno é situado por diferentes autores, como transição paradigmática, paradigma emergente, paradigma pós-moderno, na falta de melhor designação e, ainda, de conceitos que melhor o situem.

A Educação, também é assim percebida, e seu fracasso atual não merece a análise simplista da acusação. Culpar professores, alunos e famílias pelo momento crítico educacional, recorta a problemática de toda a sua amplitude. A escola, assumida nos discursos e nas práticas, mantém e amplia os mecanismos de exclusão em seus currículos, que privilegiam determinada cultura; nas concepções epistemológicas, que definem o conhecimento como pronto, acabado, adequado aos ‘mais capazes’; na manutenção dos modelos dominantes, meritocráticos e competitivos e, por fim, na transposição de valores excludentes sem reflexão.

A mesma necessidade de produção e o sentimento medicalizador-sanitário que originaram hospitais, escolas e quartéis, produziram, também, sistemas paralelos para acolher a desordem: os hospitais psiquiátricos, as prisões e a educação especial.

A educação de deficientes inicia ainda no século XIX, com as instituições residenciais . Tem início o chamado ‘período de segregação’, quando foram criadas as escolas especiais para o atendimento das pessoas com deficiência segundo modelos de tratamento que visavam à normalização e a reabilitação.

Na primeira metade do século XX, os trabalhos empreendidos na busca de categorizações, causas e possibilidades de tratamento de pessoas com deficiência, mantiveram o caráter organicista e determinista, com poucas expectativas de educação e desenvolvimento.

Segundo Coll, essa visão trouxe duas conseqüências significativas:

A primeira é a necessidade de um diagnóstico preciso dos transtornos. Por isso, generalizam-se os testes de inteligência, cujo objetivo principal é o de situar as pessoas em determinado nível.(...) a segunda conseqüência manifesta-se na aceitação generalizada de que a atenção educativa dos alunos com algum

prejuízo ou deficiência supõe que devam ser escolarizados em escolas especiais. (2004, pág. 17)

A partir da década de 60, impulsionados por grupos e movimentos sociais, têm início algumas mudanças significativas no campo da educação especial, a partir de novos entendimentos da deficiência e da perspectiva educacional. No Brasil, entretanto, será somente na década de 80 que tais mudanças começam a ser pauta de discussão, tanto no âmbito da Educação Especial, quanto da educação como um todo, ainda de forma tímida, com a chamada Integração.

Até então e, principalmente, a partir da década de 70, a educação especial ampliou-se consideravelmente, constituindo verdadeiro sistema, paralelo ao da Educação considerada comum. Neste período, disseminam-se as classes especiais, com as categorizações específicas de deficientes mentais educáveis, treináveis...leve, moderado.

A integração, buscando inserir o, agora, chamado “deficiente” e não mais “excepcional”, em espaços os ‘mais normais possíveis’, mantém a dicotomia normal/não-normal, educação especial/educação regular. As classes especiais, as olimpíadas especiais e assim por diante, instituem momentos e locais de convivência o ‘mais parecidos possíveis’ com os ditos normais, persistindo o ideal de modificação do sujeito para ser inserido na cultura.

Pode-se afirmar, entretanto, que a perspectiva de integração detonou a luta pelos direitos dos sujeitos com deficiência, mas não atendeu às suas reais necessidades, na medida em que não questionou a sociedade, mantida sem mudanças e confirmando a idéia de adaptação do sujeito à ordem social existente. Para pertencer, precisava ser igual. A diferença continuava a ser considerada negativa, desvalorizante, não uma característica do humano.

Esse sistema de educação especial, eximindo a educação de se perceber numa realidade multifacetada, ser de “escape de consciência”, na medida em que justifica e organiza a exclusão. É preciso reconhecer o caráter de suporte de que o sistema se investiu, porém não há como negar a criação de uma categoria segregada gerada a partir dele.

A maior questão levantada em relação à educação especial refere-se a baixa expectativa criada. Skliar auxilia esta análise, quando constata que um dos problemas da Educação Especial “*é o da construção de uma prática – e de uma teorização que justifica esta prática – caracterizada pelas baixas expectativas pedagógicas dentro das escolas especiais*”. (Skliar,1997,p.12) Remete-nos a refletir que a polêmica da Educação Especial, pode ser percebida na própria idéia de mundo e de fracasso:

À continuidade entre significado negativo da Educação Especial/predomínio obsessivo de uma concepção clínica/círculo de baixas expectativas pedagógicas, se acrescenta outra questão muito problemática: a falta de reflexão educativa sobre a Educação Especial. (Skliar, 1997,p.13).

A ruptura mais efetiva nas posições inicia-se com o movimento de inclusão. Sasaki argumenta que:

O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.(Sasaki, 1997,p.17)

Pretendendo a construção de uma nova sociedade e uma nova educação, o autor propõe mudanças nas consciências e na estruturação escolar. Esta nova concepção não nega

o caráter de suporte do qual os sujeitos necessitam, mas enfatiza a não-classificação e segregação, em função disso.

A definição conceitual de aluno com necessidade especial apresenta tal perspectiva, na medida em que propõe a mudança da escola, da sociedade e da própria educação especial, redefinindo papéis e ações. A alteração do termo ainda não foi o suficiente para provocar tais mudanças, até porque existem opiniões contrárias a sua utilização, pela relativização que pode possibilitar.

Entretanto, em que pesem os debates e posições, por vezes controversas, a inclusão é uma busca fundamental e necessária na perspectiva de uma sociedade justa e igualitária para todos. Alerto, outrossim, para o fato de que não podemos restringir a idéia de inclusão à presença ou não de alunos com necessidades especiais na sala de aula; é preciso ir muito além, como proponho no decorrer deste trabalho.

As conquistas estão definidas em instrumentos internacionais, como o da Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990), cujas conclusões dos participantes e da Unesco estabeleceram, a “Declaração da Escola para todos”; no “Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena” (1993), reconhecendo e ratificando o princípio de diversidade, o direito à igualdade e diferença, introduzindo uma nova ética.

O compromisso com a inclusão toma força a partir da “Conferência Mundial sobre igualdade de Oportunidade: Acesso e Qualidade” , realizada em Salamanca, Espanha, no período de 07 a 10 de junho de 1994. Na oportunidade, foi elaborada e aprovada a “Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, por mais de trezentos representantes de diferentes países.

No documento, é reconhecido o compromisso com a “Educação para todos”, salientando a urgência de o ensino comum ser oferecido a todas as crianças, jovens e adultos. Analisa a escola integradora como meio eficaz de “combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e uma educação para todos”. Salienta as características, as diferenças individuais e a necessidade de serem projetados sistemas de ensino que tenham em vista as diferenças; sugerindo uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender essas necessidades. Apresenta, ainda, apelos aos governos e comunidade internacional, para que trabalhem pela melhoria da formação docente, estimulem pesquisas, debates, difusão dos resultados, cuidem para que as necessidades educativas especiais façam parte de todos os foros sobre educação e busquem arrecadar fundos que possibilitem projetos-piloto, elaborando programas para as escolas integradoras.

O documento é explícito na elaboração de linhas de ação cujo objetivo é “definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais”(p17) e tem como princípio fundamental que “as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e trabalham; crianças de populações distantes e nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos, de zonas desfavorecidas ou marginalizadas”.(p.18)

É colocado à escola, o desafio de adequar-se aos alunos, não só na perspectiva de atendimento, mas de qualidade. Recomenda a Educação Especial em casos de exceção, através de escolas especiais e sugere o aproveitamento dos profissionais como apoio às escolas comuns.

É enfatizado o reconhecimento do princípio de oportunidades, levando em conta as diferenças, sugerindo pontos a serem incluídos na Legislação, tais como: adoção de sistemas mais flexíveis e adaptáveis, apoio adicional e suplementar, revisão dos procedimentos de avaliação e preparação de professores. Destaca que as questões propostas para possibilitar a inclusão servirão para a Educação como um todo, para a reversão do fracasso, dos índices de evasão e no que diz respeito ao desempenho acadêmico; alude, ainda, a mecanismos de prevenção.

Os indicativos constantes da Declaração de Salamanca estão presentes na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu contexto geral e, mais especificamente, no Capítulo V, que trata da Educação Especial, caracterizando o oferecimento preferencial de educação na rede regular, acrescidos de serviços de apoio quando necessários; atendimento especial quando a inclusão (ainda referida como integração) não for possível; garantia de currículos, métodos, técnicas e recursos especiais; terminalidades específicas; professores especializados e professores capacitados para a atuação no ensino regular.

Tais posições inclusivas foram definidas através da Resolução CNE/CEB no.02/2001, instituídas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que aponta a intenção explícita de revisão e atualização dos conceitos, das políticas, características e modalidades de atendimento da educação especial. Mazzota (2004) analisa que as Diretrizes apresentam uma indefinição com relação aos conceitos de integração-inclusão, escola regular-escola comum, educação e educação inclusiva, mas que apresenta avanços interessantes.

Outro documento importante referente às políticas de inclusão é o “Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva” (MEC/2002). Tal projeto prevê, para o

período de 2003-2006, através de municípios-pólo, a formação de gestores nos diferentes municípios brasileiros, disseminando as políticas públicas inclusivas, apoiando o processo de organização e funcionamento de sistemas inclusivos e a formação de profissionais para a atuação nas escolas de inclusão. Como parte do programa, constam: o financiamento de salas de recursos, formação de professores, materiais específicos elaborados pelo MEC, além do apoio às políticas próprias dos municípios e estados na busca pela inclusão.

Tais projetos e políticas constituem avanços importantes, mas em alguns documentos e proposições, não só legais, mas também teóricas, persistem as indefinições entre os termos integração/inclusão, e, ainda, de qual inclusão se está falando, bem como quais as formas de organização e funcionamento que possibilitam sua concretude.

Carvalho assim analisa a questão:

(...) a proposta de educação inclusiva tem sido apresentada por educadores, por outros profissionais ou por pais e familiares, com conotações diferenciadas e, por vezes, contraditórias, o que tem gerado dúvidas e resistências, principalmente dos professores, em geral.

Embora lutemos por escolas de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, nem sempre defendemos as mesmas e radicais estratégias, seja em sua natureza ou em sua implementação para atingir tais ideais. (Carvalho, 2004, pág.14)

Assim temos, de um lado a idéia de que inclusão sugere movimentos mais amplos que a presença de alunos com necessidades especiais nas escolas, na busca de transformação da educação e da sociedade “para todos”, negros, índios, pobres... e sujeitos com necessidades especiais. Mas a posição não superficializa o debate, acreditando que a inclusão “real” concretiza-se nos projetos político-pedagógicos das escolas, nos serviços

de apoio, nas formas de entender e possibilitar a aprendizagem de todos os alunos que ali circulam, em suas singularidades.

Esse enfoque pensa em inclusão, não como mera presença física, a considerada “inclusão selvagem”, que elimina os serviços de apoio, priorizando exclusivamente a convivência, mesmo que a aprendizagem não aconteça, conforme nomeia Mazzota.

Nesse sentido Carvalho analisa,

Refiro-me às oportunidades que qualquer escola deve garantir, a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação. (...) defender a proposta de educação inclusiva entendida como reestruturação das escolas (mesmo as especiais) de modo que atendam às necessidades de todas as crianças que delas necessitarem (Carvalho, 2004, pág17)

A presença de todos é um direito e cabe às escolas e sistemas oportunizá-la. Situo-me como uma defensora da inclusão, mas a entendo como capaz de reestruturar a escola para ser de qualidade para todos, sem distinções, embora não ignorando as dificuldades inerentes a esta proposta. Como aponta Beyer,

Entendo que estamos num momento da história da educação do aluno com deficiência, com dificuldades na aprendizagem ou com histórico de fracasso escolar, que possivelmente significa uma virada de página, um avanço sem retrocesso (o que não significa, necessariamente, sucesso). Alguns podem interpretar este momento histórico como o surgimento de um novo paradigma educacional, ou como movimento de reforma educacional, porém estamos certamente diante de um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais da educação especial (Beyer, 2005, pág. 06).

A não inclusão da Educação Especial nas reflexões da Educação como um todo indica um dos aspectos a serem questionados: a educação regular se percebe como incapaz

de lidar com a diversidade em seu próprio âmbito? Como essa educação tem produzido suas práticas com crianças de diferentes classes, raças, gênero e etnia? Se tal Educação, dita regular, mantém suas exclusões internas, perseguindo uma caricatura idealizada de homem, poderá abrigar a reflexão sobre sujeitos já definidos e institucionalizados como “desviantes”? As perspectivas de inclusão dos alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares ampliam a polêmica, trazendo para o debate não só a Educação Especial, mas a Educação em sentido amplo, a discriminação das minorias, os paradigmas sociais da modernidade. Temos as leis, e agora? O que significa, realmente, uma escola inclusiva? Estamos numa sociedade inclusiva?

A escola inclusiva buscada por diferentes grupos, em diferentes locais, gera polêmicas em sua prática, não só como consequência da visão da diferença, mas pelas grandes transformações que requer. Não basta inserir crianças com necessidades especiais na sala de aula, ignorando suas necessidades; não basta prestar atendimento especializado. É a escola como um todo que precisa ser questionada, a produção de saberes, as organizações pedagógicas, as concepções. Para todos, não só para os que provêm da educação especial, que também deverá ser revisada e não eliminada.

Na verdade, é preciso cuidado para não romantizar o assunto, acreditando que, a partir de agora, todos serão felizes, ou supor que não dependam mais de compromissos firmados, recursos, políticas educacionais definidas. Não se pretende cair na transferência simplista de acreditar que tudo depende da vontade do professor e da escola. Como aponta Beyer,

Resultado? Encontramo-nos numa situação histórica de muita sensibilidade e vulnerabilidade no que tange ao projeto de educação inclusiva. A sensação é de descompasso entre o

surgimento e a formalização da política educacional nacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira. As escolas, em sua maioria, se encontram, ainda, em situação incipiente diante desse projeto. (Beyer, 2005, pág. 08)

Sem uma transformação estrutural no sistema educacional brasileiro, na formação de professores e nos paradigmas excludentes que a sociedade mantém, não é possível pensar na concretude de uma educação inclusiva, além de correr o risco de estar criando novos instrumentos de regulamentação e exclusão.

Por que vias essa transformação ocorre? Santos alerta que:

De fato, todas as soluções emancipatórias tentadas pela modernidade logo degeneraram em novos instrumentos de regulamentação(...) Nosso problema fundamental é tanto um problema pessoal. Como o colapso da emancipação para a regulamentação tornou-se o mega-senso comum do final do século vinte, a regulamentação social não precisa ser efetiva para florescer; ela floresce simplesmente porque a subjetividade é inapta tanto para saber quanto para desejar como saber e, para desejar além da regulamentação. (Santos, s/d,p.:4).

Assim argumentando, sugere a reinvenção do futuro, não à maneira peculiar da modernidade, classificando e fragmentando os grandes objetivos em soluções técnicas:

Soluções técnicas que são parte intrínseca da cultura moderna instrumental têm um excesso de credibilidade, que oculta e neutraliza seu déficit de capacidade. É por isso que tais soluções não nos encorajam a pensar no futuro, mesmo quando elas próprias pensam exaustivamente sobre isso. (...) O único caminho, me parece, é a utopia.(idem,p.5).

Na verdade, o que o autor propõe são rupturas, em que a transição paradigmática é dupla – epistemológica e social, como dois paradigmas emergentes, permitindo retornar a utopia.

Mudando a escala e perspectiva, a utopia subverte as combinações hegemônicas de tudo o que existe, destotaliza os meios, desuniversaliza os universos, desorienta os mapas. Seu único objetivo é virar a cama sobre a qual as subjetividades repousam num profundo e injusto sono. (Santos, s/d, p. 7)

Também, Beyer aponta o nível de utopia que a proposta inclusiva propõe

Devemos considerar, porém, que toda reforma educacional, ou toda concepção inovadora, tem sua fase de utopia. A pergunta é: qual a função que a utopia tem, ou seja, ela constitui combustível para que as idealizações passem a uma fase de experimentação e concretização, ou torna vulneráveis os projetos por causa da extrema sensibilidade à crítica e às resistências naturais com que se deparam? (Beyer, 2005, pág.60).

Nessa perspectiva, onde estarão a escola inclusiva e a sociedade inclusiva; nas definições, ou nas subjetividades que as constroem, simbolizam e fazem vivas? Em relação a sujeitos autistas ou psicóticos, o debate se amplia e as rupturas necessárias são ainda mais radicais.

Pensar numa escola inclusiva implica a elaboração de um projeto político-pedagógico emancipatório, organizado em suas concepções epistemológicas e metodológicas, bem como sua regulamentação, através do Regimento Escolar, em que conste: as formas de ingresso, a organização das turmas, a organização de currículos multiculturais e dos sistemas avaliativos e, ainda, da organização dos ambientes, entre outros fatores; organização e funcionamento de sistemas de apoio na própria escola, ou em rede, possibilidade funcional das adaptações curriculares individuais e programas de desenvolvimento individuais, formas de acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos, criação de espaços de participação da comunidade, formação continuada dos

professores, percepção clara das necessidades e apoios dos sujeitos, tais como Libras, Braille, materiais adaptados. Esses são alguns dos itens que podem ser relacionados para a concretização de uma educação de qualidade para todos, mas que ainda não são realidade na maioria das escolas.

Tais necessidades, também apontadas nas falas das professoras pesquisadas, evidenciam as dificuldades vividas no processo de inclusão. Citam a ausência de projetos pedagógicos que dêem conta das adaptações curriculares, da organização das turmas, de apoios na sala de aula, da impossibilidade de os serviços de apoio especializado, constituídos como classes ou professores itinerantes, em atender a todos os alunos que são encaminhados, da ausência de informações a cerca de seus alunos.

A escola sozinha não inclui. São necessárias as redes de inclusão, que em seus fios interligam os sistemas de saúde, os sistemas sociais e educacionais, atendendo a população desde a gestação, nascimento, desenvolvimento, escolarização, etc. Para os sujeitos com Síndrome de Asperger, além dessas proposições gerais, funcionamentos específicos precisam ser construídos; tais funcionamentos indicados, no desenvolvimento da tese, são assim compreendidos: professor-referência, que pela via da transferência, transitiva, recebe e incluiu o aluno na escola, nos espaços e com as pessoas, ampliando gradativamente o universo de contato; o colega-parceiro, que inicialmente serve como “colagem” no processo de inclusão, aprendizagem e procedimentos, mas que também aos poucos vai inserindo outros nesta convivência; do deslizamento nas propostas de atividades e situações estressantes; no entendimento de seu funcionamento, áreas de interesse, formas de contato e linguagem, para possibilitar a real inclusão e desenvolvimento.

Os processos sugeridos foram considerados pelas professoras participantes do estudo e demonstraram, pelos resultados obtidos com suas turmas, que a inclusão é

possível, necessária e viável, desde que saibam como, sejam escutadas e entendidas e, principalmente, estejam disponíveis para isso. A inclusão pressupõe, principalmente, que as pessoas façam circular seus desejos, que as subjetividades sejam inclusivas, em permanente estado de indignação frente às injustiças, que percebam um sonho, um ideal que norteia suas vidas, não restritas a cumprimentos legais, respeitando profundamente o ser humano, como sugere Paulo Freire:

O que eu venho propondo com base nas minhas convicções políticas, em minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela total autonomia do educador. O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos – uma identidade cultural que implica respeito pela língua do outro, cor do outro, gênero do outro, classe social do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro; que implica a capacidade de estimular a criatividade do outro. Mas essas coisas ocorrem em um contexto social e histórico, e não no ar puro e simples. Essas coisas ocorrem na história e eu, Paulo Freire, não sou o dono da história. (Paulo Freire, 1997, pág 307)

Cabe salientar, entretanto, que “turmas de inclusão” não existem em realidade, mas escolas que são ou não inclusivas, com projetos e organizações que atendam às diversidades, professores que incluem ou não. São faces da mesma moeda, não construímos escolas realmente inclusivas sem professores que viabilizem a proposta, mas também não podemos pensar em inclusão sem redes de apoio e escuta docente., no coletivo da escola e não na individualidade de alguns, que por um motivo ou outro, apresentam afinidade com a idéia.

Essa proposição de “turmas de inclusão” foi verificada no caso Le, pois a professora que aceitou ser inclusivo, o acompanhou anos a fio, sendo a única na escola, o que agora está dificultando sua inserção na 5ª. Série.

3.6 TEMOR DOCENTE FRENTE AO ESTRANHAMENTO

A inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino tem sido foco de acirrados debates, críticas e ações, tendo em vista a situação geral das escolas e dos professores, a condição de “obrigatoriedade” que a proposta de inclusão assumiu e as perspectivas, ainda iniciais, dos sistemas para oferecimento de uma escola de qualidade para todos.

Entretanto, cabe analisar a questão na perspectiva do fracasso escolar, anterior aos projetos de inclusão e já marcados pela crise. A escola, dita regular, exclui, abandona e reprova os chamados “ normais”, não percebendo os problemas criados em seu interior e mantendo explicações do tipo: não tem interesse, a família não apóia, é filho de pais separados, é pobre e assim por diante. Nesse sentido, como acrescentar mais esta questão, a dos chamados alunos com necessidades especiais?

Para revisar o paradigma excludente da educação brasileira, é preciso ir além de novas designações, ou definições legais. Os professores, despreparados para atuar pedagogicamente com muitos de seus alunos, agora se deparam com alunos surdos, autistas, com déficits mentais, psicóticos. As escolas, organizadas em suas bases para excluir, agora definem projetos de inclusão, sem rever procedimentos já historicamente definidos como excludentes.

Como afirma Rosita Carvalho,

(...) Paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada à idéia de que a inclusão é para os alunos da

educação especial passarem das classes das escolas especiais para as turmas no ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender. (2004, pág. 27)

A escola precisa ser revisada, recriada e discutida para todos, indistintamente, analisando criticamente os mecanismos de exclusão presentes no processo escolar e as possibilidades de reconstrução. Mas, para tal, é necessário repensar a cerca do papel que a escola vem assumindo e, conseqüentemente na sobrecarga das funções docentes, causadora de estranhamentos e adoecimentos nos professores.

Situo “estranhamento” na perspectiva do professor não se situar em seu fazer, nem nas situações que lhe são propostas, por diferentes razões: a formação recebida, cujos pressupostos tratam de um sujeito idealizado, em sua maioria; as carências conceituais e epistemológicas que apresentam; as condições das escolas, que privilegiam a homogeneidade e, ainda, o despreparo para entender, conviver e atuar na diversidade.

O professor, ao se deparar com situações que não deseja, mas que são reais sente-se conflituado. Esse mecanismo de estranhamento pode gerar reflexos fundamentais, fazendo com que o professor mantenha a sua prática, desconsiderando as singularidades e responsabilizando o aluno (ou a família) pelas conseqüências, ou sinta-se instado a sair em busca, movimentando seu saber/fazer, reconstruindo a práxis que possibilite a inclusão, ou, ainda, permaneça paralisado no sofrimento do querer e não saber, adoecendo psicologicamente e fisicamente.

Está sendo exigido do professor, na contemporaneidade, que dê conta de aspectos que a família e a sociedade não mais cumprem, tais como provimento de saúde e alimentação, segurança e desenvolvimento, além da transmissão da cultura e da produção

de conhecimentos, que seriam as tarefas precípua da escola. Encaminha para tratamentos, analisa rendimentos, providencia remédios, óculos, cuida da higiene, realiza campanhas para arrecadar fundos para colocação de vidros na escola, para doação de tênis, analisa e encaminha situações de crianças abusadas ou agredidas, desconfia das febres e mudanças de humor e, ainda, precisa permanecer-se atualizado nas novas teorias, na LIBRAS, Braille, entre outras.

Sem apoio dos sistemas, se a formação necessária, sem aparatos de auxílio, com várias jornadas em diferentes escolas, vivencia o estresse e o sofrimento cotidiano, ou opta por atuar de forma descompromissada, despossuída de sentido. Ou se responsabiliza por este todo, na perspectiva de aprendizagem de seus alunos, ou, desconsidera e deixa acontecer, ou ainda, sente-se incapaz, sofrendo, adoecendo e pedindo socorro.

Como sugere Santomé,

(...) A economia e as transformações propostas pelo atual capitalismo (...) explicam, em grande parte a reestruturação e a reforma dos sistemas educacionais e, obviamente, o trabalho das professoras e professores. (Santomé, 2001, pág.19)

As responsabilidades são transferidas para as instituições escolares, é exigida a formação permanente e atualizada dos professores, mas ao mesmo tempo, são mantidos os baixos salários, a jornada excessiva de trabalho, as salas superlotadas, a convivência com uma violência crescente, a ausência de políticas de amparo ao professor, exigências com o cotidianas da práxis, entre outras questões atuais do magistério. Tudo isso faz com que o professor, por vezes, se perpetue num “ativismo”, sem reflexão, sem análise de seus próprios conceitos e opções, inserido em um fazer sem contexto, imposto pela modernidade e pelo modelo social vigente.

Considera Santomé,

Evidencia-se, não obstante, uma série de peculiaridades na profissão docente que torna difícil prestar atenção às dimensões políticas e éticas do trabalho nas salas de aulas. A cultura do individualismo que rege em boa medida o comportamento das professoras e dos professores, sua obsessão por concepções de ensino e de aprendizagem contempladas a partir da psicologia, a aposta em uma pedagogia centrada na infância e a certeza de que a prática é tudo, são os centros de interesse que, em grande medida, definem o que fazer de um considerável setor do professorado, nos últimos anos. Pode-se constatar, pelo contrário, um escasso interesse pelas dimensões mais filosóficas, sociológicas e teóricas da educação.(Santomé, 2001, pág.35)

Gil (2001), estabelecendo a análise e interpretação das complexas interações que surgiram entre a inovação educacional, seus usuários e seus objetivos, permite a compreensão de como as idéias (‘inovadoras’) são entendidas e possibilitadas aos professores. Em que pese a autora estar se referindo às inovações tecnológicas, carece pensar também na importância da análise dessas nos debates educacionais em geral, nas “implantações”, inclusive da chamada escola inclusiva.²⁹

²⁹ . As idéias surgem ou são apropriadas pelo professorado. Os docentes, como qualquer ser humano, têm dificuldades para executar as idéias dos outros, quando simplesmente impostas ou sugeridas. (...)
 . Há um grupo que impulsiona ou propõe a inovação. É praticamente impossível encontrar uma escola ou instituição na qual seus integrantes, como um todo, compartilhem idéias e práticas e participem com a mesma intensidade e o mesmo sentido em um processo de inovação.(...)
 . Existe uma vontade de mudança nas concepções e atitudes e não só na organização curricular. A maior parte das reformas realizadas, desde os anos 60, tinha como objetivo introduzir mudanças substanciais na forma de entender o ensino e a aprendizagem. Mudanças que supunham não só reduzir ou suprimir temas, introduzir ou retirar uma matéria ou, ainda, integrar os desmembrar disciplinas.(...) Neste sentido, quanto mais predispostos e preparados estão os professores para mudar suas atitudes diante das alterações em sua profissão e nas concepções sobre seu papel em relação ao alunado, à escola e às famílias, mas possibilidade haverá de que a inovação do currículo,(...) não estacione no papel no qual se realizam as planificações, mas que ultrapasse e se manifeste nas diferentes ações educativas.
 . Atua com independência profissional em relação à Administração, ainda que leve em conta o marco administrativo e legal. Num mundo em que a educação escolar está profundamente regulada pela administração do Estado e é tão dependente de seus recursos, resulta praticamente impossível realizar qualquer inovação que ultrapasse o marco administrativo e legal existente.
 . Conjuga as expectativas das famílias e as necessidades do alunado. Um tema recorrente nas reformas dos últimos anos é o ‘fracasso escolar’ ou o reiterado desinteresse de um grupo cada vez maior de alunos pela aprendizagem que a escola lhes oferece.(...) Neste sentido, a disposição de uma escola para estabelecer uma ponte entre o currículo legal, as expectativas das famílias e as necessidades e interesses do alunado se apresenta como um dos aspectos centrais de sua capacidade inovadora.
 . Contribui para a satisfação profissional e pessoal do alunado e, indiretamente, introduz mudanças no sistema escolar. Em estreita relação com o ponto anterior, uma escola que está conectada com as necessidades e interesses do alunado e o orienta em seu processo de aprendizagem está contribuindo de forma significativa para sua satisfação pessoal e profissional.

Conforme Linhares (2001), não é possível aceitar que a educação seja entendida e praticada como um mero campo aplicacionista. Os professores sentem-se culpados por não darem conta das tarefas que lhes são propostas, ainda que não disponham sem das condições necessárias para efetivá-las. A autora nos aponta que o professorado acaba por sentir-se abandonado à própria sorte, culpabilizado, principalmente pelo alargamento das expectativas e pela excessiva responsabilidade que lhes atribuem, no atendimento e na realização da “felicidade” propostas.

Cito a fala de uma professora pesquisada, quando a inclusão de N. tornou-se difícil: “*Me desculpa! Não estou conseguindo*”. O desabafo, após uma reunião na qual foi sugerida pela direção a transferência de N. para outra escola ou a presença de uma monitora na sala, demonstra a angústia docente, tratado como único responsável pelo sucesso/fracasso do processo.

Em relação à educação inclusiva, a Linhares assim se refere,

É por isso que é tão importante identificar, neste discurso sedutor, as novas esferas de atuação do professorado. Entre tantas, destaco, por exemplo, as responsabilidades da educação inclusiva, que tem trazido, para turmas já superlotadas, as presenças de crianças e jovens com leves e graves danos intelectuais, emocionais, auditivos,

. Está aberto ao contraste com outros grupos de professores e professoras. A tarefa docente, pelas condições nas quais é realizada, tem sido uma das profissões realizada de forma mais isolada.(...) À medida que uma escola, ou grupo de professores, é capaz de explicitar seu trabalho, torná-lo público, colocá-lo em discussão e enriquecê-lo com observações de outros colegas, aumenta sua aptidão para manter e alimentar o processo inovador.

. Considera que as contradições são parte do processo inovador. Como temos argumentado, uma das características das reformas formuladas a partir da racionalidade técnica é aquela que se apresenta ao professorado como um conjunto de passos, relativamente simples, a serem seguidos. O problema é que não existe plano algum que resista ao ser colocado em prática. Assim, quando as propostas se colocam em marcha, o professorado se vê em situações controvertidas às quais têm que dar respostas. (...) Neste sentido, a escola que entende e aborda as contradições que vão surgindo na prática, como parte substancial do processo inovador, está em condições não só de avançar mais no processo, mas elaborar conhecimento sobre a própria inovação.

. Precisa da reflexão crítica para não se tornar uma prática rotineira. O pior inimigo da inovação e da melhoria são a auto-satisfação acrítica e a rotina. Uma escola inovadora é aquela capaz de manter um ponto de reflexão crítica que lhe permita reconhecer seus êxitos, situar seus desacertos e identificar suas deficiências. Este conjunto de atividades precisa de espaços de reflexão individual e coletiva e, ocasionalmente, de apoio externo. (Gil, 2001, pág.117)

visuais e motores. Embora seja inegável a urgência e a relevância deste atendimento, a maneira mais fácil de negá-lo, atribuindo a 'culpa' ao professorado, é a que é atualmente implementada. Além de professores e professoras não terem sido formados para dar este atendimento, os limites da composição das turmas são desrespeitados sob os mais diversos argumentos, como: 'é tempo de educação inclusiva'. Mas esta não é uma exceção.

A problemática do multiculturalismo pode ser usada para engrossar esse mesmo caudal de trabalhos que, apesar de sua urgência e relevância também valorizadas pelos professores, não pode dispensar o respaldo de condições pedagógico-administrativas e financeiras para sua realização responsável. Ainda valeria lembrar a problemática da educação sexual e ambiental, da concepção e prática de interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Finalmente, para encerrar esse elenco de tarefas, creio que poderá ser revelador a forma pela qual a questão da ética tem sido incluída nos parâmetros: como um aditivo a mais, sem relacionar sua ausência na sociedade e na escola com o próprio modelo societal que serve de direção às decisões políticas oficiais. No entanto, todas essas responsabilidades, tão diversificadas e específicas, são debitadas na conta do professor. (Linhares, 2001, pág.148)

Assim, emerge a ponta a partir da qual a chamada educação inclusiva pode ou não ocorrer, o quão distantes estão as formas de apoio e formação docente, além do que está proposto nas políticas públicas e nas teorizações. Assim, sofre o professor. Sofre pelo estranhamento que as inovações lhe causam e pelo desconhecimento o qual não lhe permite a superação.

Maria Inês Naujorks (2002) analisou o alargamento do estranhamento e sofrimento docente, manifestado pelo *estresse*, a partir da proposta de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum.

O professor está cada vez mais ressentido em seu cotidiano profissional. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão são freqüentemente relatados evidenciando o quanto esta profissão está vulnerável ao estresse.(...)A proposta da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes

regulares de ensino tem reforçado o quadro, pois os professores sentem-se despreparados para lidar com esse aluno. (Maria Inês Naujorks, 2002)

A autora argumenta que as queixas dos professores evidenciam o agravamento do problema o qual pode ser afirmado pela quase inexistência de projetos de formação continuada que os capacite para enfrentar a nova demanda, junta-se a isso o elevado número de alunos por turmas, a infra-estrutura física inadequada, a falta de trabalhos pedagógicos em equipe, o desinteresse das famílias em acompanhar os processos dos filhos, a indisciplina cada vez maior, a desvalorização da profissão, entre outros fatos, que o forçam, sem condições para tal, a dar conta de situações das quais não tem controle.

Como reverter esse quadro de estranhamento e sofrimento docente? É necessário pensar, em primeira instância, na formação inicial do professor, tanto da educação especial, quanto das classes comuns.

Em relação aos professores da educação especial, os cursos de formação, em geral, apresentam ainda, um enfoque biologicista e reabilitador. Os cursos, em sua maioria, não preparam os profissionais para a atuação como apoio ao ensino comum, para que haja expectativas de aprendizagem. Questiona-se: o mais adequado, não seria oferecer formação para a docência e, depois, a habilitação específica, ou pós-graduação, o enfoque da educação especial? Assim, haveria primeiro o professor e, depois, o profissional de apoio. Das professoras pesquisadas, duas estão cursando Pedagogia - séries iniciais, uma cursa Pedagogia-Educação Especial, três já concluíram Pedagogia - séries iniciais, sendo duas com especialização em psicopedagogia e uma em necessidades educativas especiais, com ênfase na deficiência mental. Todas possuem magistério em nível de ensino médio.

As referidas professoras relatam que a formação inicial, magistério, não apresentou uma disciplina sobre inclusão ou desenvolvimento de sujeitos com necessidades especiais, assim como a Pedagogia-séries iniciais, segundo as que concluíram. As estudantes de Pedagogia afirmam que tais enfoques estão presentes na sua formação, apenas em uma disciplina. Afirmam que a complementação da formação ou a escolha da especialização deve-se às necessidades sentidas na práxis.

Ainda em relação às professoras pesquisadas, as mesmas apontam que participam de cursos de formação continuada, quando possível, promovidos pela Secretaria de Educação, ou outro órgão. Somente uma das escolas apontadas apresenta um programa de formação continuada para seus professores e conta com uma psicopedagoga para atuar como apoio.

Entretanto, foi constatado que a professora que está cursando Pedagogia-Educação Especial apresenta dificuldades em relacionar conceitos de inclusão com a prática educativa inclusiva. Percebe-se, assim, que a habilitação em Educação Especial, neste caso, oferece elementos para o desempenho em classes especiais, turmas de apoio, escolas especiais, embora com poucas referências sobre o funcionamento de classes inclusivas. Saliento uma das falas desta professora:

Sei teoricamente o que preciso fazer, mas a prática tem se mostrado difícil. Como atender ao aluno, sem perder de vista os demais? Gostaria de ter alguém junto o tempo todo, uma monitora, quem sabe?

Marques (2005), analisando a formação e as concepções de professores de alunos com deficiência mental, aponta que os discursos dos professores em relação aos processos

de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, tiveram como ponto de referência o déficit biológico, os conceitos de anormalidade-normalidade, assim como discurso latente da exclusão protetora. Um dos professores analisados por Marques, aponta que nunca atuou ou acompanhou uma classe comum, ou com grupo maior de alunos que os cinco previstos na classe especial.

Quanto aos professores do ensino comum, em que pontos sua formação ofereceu os embasamentos necessários à inclusão? Em sua maioria, nenhum. Em alguns casos mais atuais dos cursos de graduação, há uma disciplina oferecida, sem relação com as demais ou em caráter opcional.

As questões, para os já docentes, são colocadas na formação continuada, às vezes oferecidas como especialização ou cursos de extensão de curta duração. Em sua maioria, os professores relatam que as buscas por formação ampliada ocorre de forma individual, por força das necessidades vividas. Citam como exemplo, os cursos de Libras que buscaram depois do ingresso de alunos surdos, a qual não contava com intérprete na escola.

Em geral, a formação continuada oferecida pelos sistemas, em consequência das políticas e programas de inclusão atuais, além de generalistas, nem sempre atingem as reais necessidades do professorado, pois se resumem a ‘palestras’ informativas, em sua grande maioria. As professoras pesquisadas salientam que, após a participação nos cursos, o entusiasmo inicial se esvai com as dificuldades da prática solitária. Reforçam a idéia da criação de “espaços de escuta”, para formação permanente e estudo das singularidades de suas caminhadas.

A totalidade dos professores pesquisados acredita na Inclusão; desejam-na como fundamento e prática. O que fazer, então, para que a inclusão seja possível e o professor sinta-se apoiado em suas angústias? Não existem fórmulas, mesmo porque as causas do

sofrimento docente também residem nas já citadas carências das condições de trabalho, desvalorização, baixa remuneração, etc. Há alguns pontos que podem, ao menos, amenizar a angústia: construção de redes de apoio, nas quais os professores possam encontrar informações e escuta na compreensão e atendimento dos alunos; formação de grupos, para debate e troca de experiências; formação continuada, tanto através dos sistemas, quanto no interior das escolas, com estudo de casos e análise das práticas; organização da escola como parceria e apoio mútuo; organização do sistema de educação especial como ponte, num ir e vir de informações, trocas e entendimentos e a revisão urgente dos cursos de formação de professores;

Os professores sofrem, culpabilizam-se pelas dificuldades vividas na prática, sentem-se sozinhos ao buscar atender demandas cuja autonomia reflexiva não foi alcançada. Incluem por dever, não como construção subjetiva.

Para a superação desse sofrimento, aponto a possibilidade de construção de subjetividades inclusivas, de professores desejantes, críticos, criativos, utópicos, que além de conhecerem a técnica, situem-se como sujeitos autores de sua história, criadores de suas vidas, envolvendo-se com o ensinar/aprender de tal modo apaixonado, que a paixão se estabeleça também no educando.

Os professores, como sujeitos, precisam ser incluídos, ouvidos e amparados. A psicanálise, novamente, auxilia nesta análise, quando aponta que ao ensinar o professor não se isenta, sempre ocupa posições. Não há neutralidade no fazer pedagógico, mesmo que esta seja apregoada. Educa-se a partir de concepções, crenças, visões de mundo. Do inconsciente do professor ao inconsciente do aluno; e aí reside o imprevisto, o imponderável. É dessa importância investida na relação transferencial que emana o poder

do professor sobre o aluno. O que for dito, o que for feito, por essa figura que assume um sentido especial conferido pelo desejo, será escutado a partir deste lugar.

Analisa Kupfer,

O que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa posição especial que ocupa no inconsciente do sujeito (...) A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi 'investido' pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse 'investimento' que a palavra do professor ganhou poder, passou a ser escutada. (Kupfer, 1999, p. 92)

A tarefa de ser suporte desse lugar não é fácil para o professor, ao contrário, é por vezes, incômoda. Ao mesmo tempo, é dela que se gera seu poder. Sucumbir a este poder, significará cessar o poder desejante do aluno, obstruir a falta que o impulsiona a seguir desejando. Em contrapartida, negar-se a assumir este lugar, impede que o aluno se perceba como sujeito desejante/desejado, que se qualifique. O professor precisa resistir à tentação de realizar seu ideal narcísico por meio do aluno e, ao mesmo tempo, resistir ao nada desejar em relação a ele. Por isso, para a psicanálise, educar é uma questão ética muito mais do que técnica. O professor, sujeito também envolvido com seus desejos inconscientes, suas faltas, precisa buscar o poder alienante e se abster dele. Buscar, para que as relações transferenciais aconteçam e abster-se para que o aluno o supere, vá além.

O imaginário do professor, caracterizado por representações dos seres e dos objetos, é para Lacan a fonte de alienação. Atua para que fique aprisionado na imagem do espelho, paralisado. Essas representações, muitas vezes postas pelo imaginário social, limita sua atuação.

Os educadores, atuando de acordo com essas representações, definem lugares e posições aos alunos, aprisionando-os, muitas vezes em seu imaginário. Para promover a emancipação, é preciso que tais imagens sejam quebradas, revistas, remontadas. Somente a simbolização, produzida pela reflexão e fala, possibilita esta quebra de imagens solidificadas. Compreender estereótipos enrijecidos, discuti-los, questioná-los, são aspectos fundamentais da relação professor-aluno, dos discursos que envolvem as representações e as práticas pedagógicas, que precisam urgentemente de ressignificação, para além dos discursos e políticas, mas na concretude da escola, na vivência das salas de aula.

Os professores precisam de apoio, de inclusão, tanto quanto seus alunos e escolas. E, neste trabalho, procurei oferecer-lhes, através da psicopedagogia, a escuta de suas falas, de seus significantes, assim aos nos enfrentamentos que o caminho da inclusão lhes proporcionou. E, pude sentir, que o professor não rejeita a inclusão, mas que não pode sozinho produzi-la; precisa de formação e informação; ser parte de um grupo, de um contexto, de uma “rede”, em que se sentirá capaz de ir muito além do que os livros e textos apregoam.

3.7 O ESPAÇO DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia, como definição e campo de atuação profissional tem produzido discussões e polêmicas controversas, principalmente se for levado em conta o momento histórico e a trajetória de sua evolução. Como definição inicial, recorro, como o faz Bossa(1994), ao Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, onde o termo aparece como “aplicação da psicologia experimental à pedagogia”. Esta redução, hoje questionada, permite que seja traçado o ponto de partida da reflexão que pretendo empreender.

Situar a psicopedagogia e suas funções, requer a análise dos diferentes momentos educativos e sociais, que têm definido o pensamento, as ideologias e as práticas, historicizando as trajetórias de diferentes campos profissionais. Apesar de não haver a intenção de aprofundar a análise histórica, cabe desvelar os paradigmas que têm orientado as atuações.

A escolarização ampliada e popular é fenômeno recente, atendendo às expectativas de um mundo norteado pelo paradigma ³⁰ moderno que instituiu, a partir do século XVIII, a promessa de libertação do homem através da Razão, da ciência e de sua dogmatização. Neste movimento, surgem as revoluções científicas e industriais, nas quais se sobrepõe a idéia de que ‘a humanidade não deve se submeter à natureza, mas controlá-la e o progresso, entregue a perfeita utilização dos métodos, será garantido’.

A busca por uma sociedade perfeita, pelo padrão de bom homem, educado para dar conta do futuro esperado, impele à criação de sistemas, tanto de ‘educação e formação’, quanto de contenção, cura e reabilitação das crianças e dos chamados diferentes. Assim, se

³⁰ paradigma – realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para a comunidade de praticantes de uma ciência (Kuhn, 1998, pág 13)

instalam os hospícios, os quartéis, as prisões e as escolas, encarregadas de dar conta da produção desses seres perfeitos, adaptados, educados e socialmente produtivos.

O sujeito da produção, da razão, também pode ser observado, medido e desenvolvido, entrando em evidência as pesquisas psicológicas da psicometria e do desenvolvimento individual, na busca de tecer o “perfil” do homem produtivo, racional e sadio.

Entretanto, a criação de escolas estabelece novas questões: de que forma educar os que são deficientes, os que não aprendem, os que provêm de camadas sociais desfavorecidas, originando outros sistemas e funções, tais como a educação especial, os espaços terapêuticos, complementares e a psicopedagogia.

A escola, então, passa a perseguir tal perfil de homem, unindo suas práticas à psicologia, buscando o alinhamento social. Em suas bases, há uma perspectiva de ensino preciso, buscando instrumentalizar o sujeito para um desempenho eficiente e apostando nas mudanças de comportamentos desviantes para inserção no “estilo” adotado e a colocação nos padrões de normalidade. A supremacia da técnica estabelece critérios, métodos, currículos, procedimentos e introduz a necessidade de identificar e corrigir distúrbios.

Orientadores, professores, psicólogos e pedagogos tentam dar conta do sujeito da média, expulsando, corrigindo e adaptando os demais. Na encruzilhada desta tentativa, aliando a psicologia experimental a pedagogia, entra em campo a intervenção psicopedagógica, visando a correção dos desvios e a terapêutica de normalização. Objetiva, na determinação de uma nova especialidade, intervir em relação às dificuldades de aprendizagem, tanto no diagnóstico, quanto no tratamento. A questão, desde seu início, centra-se em quem aprende, ou não aprende, deixando em segundo plano as demais instâncias do processo.

A psicopedagogia ortopédica e reeducadora é chamada para dar conta dos distúrbios e fracassos na aprendizagem, tendo como foco a adaptação social do sujeito. As instituições, enquanto sistemas, não são questionadas e o enfoque medicalizador é via única de análise, como afirma McLaren: *“Psicologizar o fracasso escolar responsabiliza o estudante, enquanto protege o contexto social de uma crítica sistemática”*. (McLaren, 1997,p.242)

Sem perceber que o problema manifestado pelo aluno revela uma situação ampla, o enfoque prioritariamente reabilitador da psicopedagogia limitou a atuação desta. Este modelo, ainda de certo modo vigente, entra em conflito, inerentes à própria modernidade e sua crise de paradigmas.

Nesse paradigma de ruptura e revisão da modernidade, diferentes perspectivas são utilizadas na análise pós-moderna, advogando possibilidades ou impossibilidades, na busca de transformação. As profissões e competências, por sua vez, também entram em crise com suas identidades e funções, conforme Scoz:

Em decorrência das inúmeras mudanças e da complexidade do planeta no final do século, muitas profissões estão entrando em crise. Começamos a perceber que os objetivos e os métodos por nós utilizados foram criados para uma época que está chegando ao fim.(Scoz, 1996,p.36)

A psicopedagogia ortopédica rompe-se em si mesma e abre espaço para que possa emergir um novo olhar sobre os fracassos e as problemáticas do aprender e do ser, já sugerido por diferentes psicopedagogos; alia a não-aprendizagem a um sintoma, cujas causas não devem ser buscadas exclusivamente no aluno, mas a partir dele, estabelecendo a

escuta do que está representado no não-aprender: os olhares institucionais, escolares, sociais e familiares, que atribuem um lugar e assujeitam o indivíduo; as diferentes instâncias do aprender; a não compreensão das diversidades; entre outras. A proposta psicopedagógica não fica mais restrita ao sucesso escolar do aluno, mas posiciona-se de forma crítica e multifatorial.

A intervenção psicopedagógica assim pensada, vem contribuir com o enfoque pedagógico, na medida em que a aprendizagem da criança passa a ser entendida como um processo abrangente, de múltiplas causas e eixos. Amplia-se o olhar e busca-se um processo maior, com diferentes vertentes (políticas, sociais, cognitivas, afetivas, etc.) na análise do aprender e suas dificuldades, assim como a compreensão do aluno em sua singularidade.

O profissional da psicopedagogia recorre, assim, a um corpo teórico abrangente e interdisciplinar, buscando “um saber articulado, um saber situado e um saber consciente”, como sugere Scoz:

Chamo de saber articulado a integração de vários campos de estudo a partir de um vasto campo de interesses. O saber situado é aquele que pressupõe uma dimensão de historicidade (...) Por fim, esse novo paradigma de conhecimento pressupõe uma participação ativa na criação de nosso próprio futuro, a partir da compreensão de nós mesmos, dos outros e das relações recíprocas, ou seja, de um saber consciente.(Scoz, 1996, pág. 36)

O psicopedagogo, assim posicionado, evita a exclusividade de modelos universalistas e as concepções de aprendizagens lineares, buscando a articulação de saberes que dêem conta das singularidades; não recorta as questões do aluno das demais, nem exerce uma neutralidade ingênua; busca o contexto, os projetos político-pedagógicos, as

intencionalidades dos atores do processo, as formas de produção cultural, os saberes presentes nas falas, silêncios e atos. Atravessado pela psicanálise, vai além dos métodos e das técnicas de intervenção.

Como afirma Mrech,

A psicopedagogia, com base na psicanálise, revela que o conhecimento e o saber não são apreendidos pelo sujeito de forma neutra. Dentro do sujeito há uma luta entre o desejo de saber e o desejo de não-saber. Este processo acaba por estabelecer para o sujeito determinadas posições a priori da assimilação e incorporação de quaisquer informações e/ou processos formativos. Elas se refletem tanto no plano consciente quanto inconsciente. Diante do uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos o sujeito pode se direcionar tanto para o desejo de saber quanto para o desejo de não-saber. No primeiro caso, através do desejo de saber o sujeito tece o saber. No segundo caso, paralisa o processo formando as chamadas estruturas de alienação do saber (Mrech, 1989, p. 38)

A autora analisa que as estruturas de alienação do saber, cujo papel é impedir contatos mais estreitos dos sujeitos com o saber, são estruturas defensivas que revelam formas prefixadas de lidar com o conhecimento. Compara-os com os “clichês” aludido por Alícia Fernandez, onde para que as novas idéias ocorram torna-se necessário desarmar idéias feitas e misturar as peças.

Compreende que:

(...) as estruturas de alienação do saber se dividem em dois tipos básicos: as estruturas sociais de alienação no saber e as estruturas individuais de alienação no saber. As estruturas sociais de alienação no saber são sistemas simbólicos, utilizados pela sociedade para fornecer um código geral em que os sujeitos encontrarão sempre guias de ação predeterminados. (Mrech, 1999, pág. 38)

Neste campo, situa os hábitos e atos cotidianos que se constituem em atos e ações preconcebidos: o professor que sempre “dá” aulas da mesma forma, o aluno que aprende do mesmo modo, o profissional que chega no mesmo horário, senta no mesmo lugar e faz a mesma coisa todo o dia, ou seja, ações que perderam sua capacidade geradora e são reduzidas à repetição; as conceitua como “*modo de ação socialmente determinados (hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chave) que estruturam o que escutar, o que dizer e o que fazer em determinado momento*”. Reificação simbólica, sistema de verdade que norteia os atos, estereotipando-os, despersonalizando as relações sociais, irreversibilizando ações e crenças. Somente a ruptura, o rompimento destas estruturas, permite a criação do novo.

Essas estruturas, segundo Mrech, tendem a gerar outro tipo de processo de alienação: a das estruturas individuais de alienação no saber.

Da mesma forma que as estruturas sociais de alienação no saber, elas são compostas por hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas e palavras-chave. Em termos sociológicos, pode-se dizer que, enquanto as estruturas sociais de alienação no saber se referem ao plano macroestrutural, as estruturas individuais de alienação no saber se referem ao plano microestrutural (...) as estruturas individuais de alienação no saber refletem as formas estabelecidas por cada sujeito para se defender do saber. (Mrech, 1999, pág.38)

Assim, perceber a práxis para além dos recursos, materiais e jogos pedagógicos, reconhecendo as estruturas prévias de alienação no saber, amplia o espectro de compreensão do psicopedagogo e reconstrói sua intervenção.

O psicopedagogo, percebendo a instituição como regida pelo imaginário grupal e individual, possibilita o repensar contínuo, fazendo falar a instituição e os sujeitos que nela transitam, atuando numa permanente quebra de imagens. Para Lacan, o registro do

imaginário é fonte de alienação do sujeito, na medida em que o aprisiona na imagem do espelho. Somente a simbolização trazida pela palavra, rompe tal alienação; é preciso analisar que, atuando em universos simbólicos diferentes, professor e aluno não percebem o mundo e o objeto, da mesma forma. Cada aluno, assim como o professor, pertencendo a um contexto, entende e traduz o conhecimento de forma peculiar.

Através da “leitura” do contexto e da busca dos lugares ocupados, o psicopedagogo perseguirá as significações desses universos simbólicos e, através deles, tecerá os fios da compreensão do que está acontecendo com os saberes envolvidos no aprender/não-aprender. Esta compreensão devolvida, via interpretação, insere novo símbolo e novas quebras no circuito. Por isso, é preciso que todos falem, questionem, analisem o que ocorre com os alunos e com o espaço educativo que constroem.

O psicopedagogo possibilita, assim, a simbolização, a “palavra”, o rompimento, a apropriação de seu desejo pelo sujeito; construindo um espaço próprio, em que morre o mestre para que o sujeito se torne mestre de si mesmo. É necessário que ele se permita superar, romper e possibilite ao outro ser sujeito de seu desejo, autor de sua história. As situações de poder que emaranham as relações podem envolver o psicopedagogo, aprisionando-o na condição de saber, que também é alienação no registro do imaginário. Somente a ética profissional fará com que abdique da situação de domínio que o acesso às significações lhe oportuniza, percebendo que o domínio também é imaginário e alienante.

Por outra parte, as relações de transferência podem gerar focos de resistência, na medida em que movimentam o que está posto, no que os sujeitos consideram como suas identidades e verdades, fazendo surgir o “sempre fiz assim”, o “se eu mudar, quem serei?”, paralisando o processo e, por vezes, provocando a rejeição e o enfrentamento com aquela figura que o desmonta.

Compreender tais instâncias, suportando os lugares em que são colocadas, possibilitando novas transferências, quebras, rupturas e saindo de cena, tomando o lugar do morto, para que outros espaços sejam construídos, não é tarefa fácil, mas é função primordial do psicopedagogo de orientação psicanalítica, que aspira a emancipação de si e dos outros.

E, nesta perspectiva de transição paradigmática, percebo a psicopedagogia com um papel importante na via de acesso à constituição de subjetividades e emancipações. Santos assim coloca:

Na transição paradigmática, pensadores utópicos têm dupla proposta: reinventar mapas de emancipação social e subjetividades com aptidão e vontade para usá-los. Nenhuma transição paradigmática será possível sem a transformação paradigmática da subjetividade. A subjetividade é, portanto, ponto de partida e chegada, mesmo que as discussões epistemológicas e sócio-políticas a conceba, talvez, desavisadamente, como ponto de chegada. (Santos,s/d ,p.7)

Articulando saberes, assumindo riscos, interpretando realidades, é possível ir além do sujeito cartesiano, do sujeito do consumo, não para falar por ele, ou em nome de uma marca, uma patologia, mas na perspectiva de entender o que a fratura no aprender representa respeitando sua existência e oportunizando a emancipação, sendo acesso à palavra verdadeira: Em síntese, é preciso estabelecer uma outra maneira de análise dos fracassos, de ética, a qual nos inspira, como afirma Millot:

Ética fundada sobre a desmistificação da função do ideal, fundamentalmente enganador e contrário a uma lúcida apreensão da realidade. 'Amor' à verdade que implica a coragem de aprender a realidade, tanto psíquica quanto externa, no que ela pode ter de lesiva ao narcisismo, particularmente no que concerne à renúncia a toda fantasia de domínio que o reconhecimento da existência do inconsciente impõe. (Millot,1987:157)

É preciso conceber, portanto, a existência de um espaço em que o psicopedagogo possa se instalar para descobrir a verdade, como nos sugere Baraldi:

O psicopedagogo se situará, em certos momentos, no lugar de quem sabe, mas noutros no de quem não sabe, e aprenderá a saber, com seu paciente, de que maneira, como e quando este não quer saber.(Baraldi,1994:72).

Tem-se, então, a escuta do lugar e das significações atribuídas ao sujeito e seus sintomas, possibilitando trabalhar com estes discursos, para muito além deles, desafiar o desejo de aprender que ficou sepultado, se é que em algum momento existiu. Para tanto, é preciso rever os recursos teórico-práticos que fundamentam a prática e qual o papel frente aos desafios que o momento impõe. Altera-se a percepção, altera-se a prática e a busca teórica, que agora recorre à lingüística, à neurologia, à sociologia, à psicanálise, à epistemologia genética, entre outras interfaces, na compreensão das questões do aprender, tanto no que apresenta de singularidade, quanto de questionamentos. Para a psicopedagogia, não mais a reeducação, mas educação em todas as suas manifestações e possibilidades.

Passa, então, a ser objeto da psicopedagogia, o aprender em seus modos e vicissitudes, na escola, na família, na clínica, no bairro, na fábrica, enfim, em todos os seus fazeres e não mais somente como tratamento e reeducação dos chamados problemas e deficiências.

Entretanto, mesmo com todo o avanço que o campo apresentou a partir dos anos 90, ainda podemos questionar qual o papel do psicopedagogo no contexto educacional, tanto em nível institucional, quanto clínico, quais os recursos teóricos com que pode contar para esta atuação e a que o viés crítico a psicanálise reporta.

Para Lajonquiere, o processo de psicologização da pedagogia moderna tem provocado uma renúncia à educação “renúncia à instância educativa ou demissão do ato, em lugar de uma aposta redobrada à moda tradicional” e um impasse no processo de subjetivação inerente;

Se anteriormente as crianças eram vítimas de um certo “trator pedagógico”, conforme afirma o autor, atualmente ocorre um deflacionamento da demanda educativa, em nome de um futuro, de uma felicidade hedonista, que a modernidade apresenta como ideal. Mais importante do que aprender, a criança precisa ser feliz, é o que professa a psicologia moderna e, em eco, a pedagogia. Não pode-se frustrar a criança para que nenhum trauma advenha e o futuro esteja garantido, com sua perfeição e felicidade plena. Preocupados com o prazer, o gozo, o fechamento de todas as brechas e todas as faltas, os professores deixam de cumprir o que lhes é devido, ou seja, professar, professorar, educar. A pedagogia moderna e sua aliada, a psicologia, perseguem pontos que originam um discurso hegemônico.

Para Lajonquiere,

Se nos preocupamos pelo acessório – a afetividade, a criatividade, a felicidade... – é por conta do discurso (psico)pedagógico hegemônico. Ele dá vida ou estofa a problemas que tanto são de fato tais quanto têm por função mascarar o gesto de renúncia que está em causa nos impasses educativos atuais. (Lajonquiere, 1999, pág.28)

Leny Mrech analisa que a questão se explica pelo hiato existente entre a teoria e a prática pedagógica e pelo entendimento dos educadores de que, se compreenderem a chamada criança psicológica das teorias da aprendizagem, as práticas relativas estarão garantidas; desconsideram que cada criança é singular e como tal deve ser percebida.

No entendimento da psicologia e seus derivados, o universal produz o caminho, basta percorrê-lo. Para a psicanálise, entretanto, nada existe de verdadeiro no universal, somente a verdade do sujeito, que é único, singular, mesmo inserido na cultura.

Cada criança – aluno – se constitui de uma determinada forma. É preciso que o professor o escute para que ele possa apreendê-lo em toda a sua complexidade básica. (Mrech, 1999, pág. 03)

A pedagogia, em busca de um saber que se pretende definido, encontra nessas concepções universais as explicações para o fracasso, definindo culpados e inocentes. Lajonquiere entende que a pedagogia explica o fracasso como resultante de uma falta de adequação ou relação natural entre a intervenção do adulto e o estado maturacional das crianças. Os saberes pedagógicos implicariam em um agir baseado na certeza natural, que podemos considerar como retorno ao apriorismo, ao naturalismo pedagógico.

Segundo o autor,

Se partirmos do pressuposto de que em cada tentativa infantil há em ação um saber natural, a intervenção do adulto deve ir ao encontro do desenvolvimento dessa lógica natural, então, seria contranatural e bem pode produzir um curto-circuito no desenvolvimento das capacidades naturais. (...) Nesse sentido, o dever do adulto é aquele de sustentar o desenvolvimento desse suposto saber psicológico no real (Lajonquiere, 1999, pág. 35).

Esse saber permite ao professor uma intervenção justificada, na certeza de um ponto de chegada previsível. Assim, intervindo em nome de uma certeza e esperando que aconteça, o adulto renuncia a todo ato educativo. O princípio hedonista e narcísico que a psicologia e a pedagogia moderna têm perseguido, na compreensão do sujeito como um “vir-a-ser” perfeito, desde que a educação seja adaptada e ajustada para gerar esse ideal, admite a crença de que em nossa mente estão previstas capacidades e condições inatas que uma estimulação correta permite eclodir.

O adulto, afastado de sua função educadora e modelar, usufrui desse princípio narcísico como resgate de um passado em que uma dívida ainda se mantém, como afirmam muitos pais:

Não fui o que poderia ter sido, não fiquei feliz como queria ter ficado, não provoquei o orgulho parental como desejava, não tenho o emprego, o salário, a vida prazerosa, sem dificuldades que almejava. Meu filho terá tudo isso e eu olharei em seus olhos e verei a felicidade plena, verei que valeu a pena. Por isso, nada lhe deve ser pesado, tudo precisa ser maravilhoso, ele é o meu filho.

O mesmo ocorre ao professor, que não reconheceu e resgatou a criança dentro de si, continuando a buscar esta satisfação narcísica especular. Não estando ali para professar um saber, coloca-se nesse jogo, como aponta Lajonquiere,

Desse modo, aquele que está em posição professoral não ocupa tal lugar para assim professar um certo saber fazer – que não é mais do que um saber obedecer às normas próprias de certo domínio – mas no intuito de usufruir certa satisfação narcísica a ser lida nos olhos complacentes de seus alunos. Essa inversão do eixo educativo implica na renúncia ao ato educativo, bem como alimenta todo tipo de manifestação de camaradagem simpática. (1999,pág.33)

O autor não sugere o terrorismo pedagógico, mas a análise de que esse desejo de ajustar a intervenção pedagógica a um suposto estado natural, implica na renúncia ao ato, renúncia à posição de educador, de professor, a demissão do adulto, em prol de uma mítica e mágica infância, como projeto de algo melhor, sem traumas.

Para Lajonquiere, essa pedagogia pensada como estimulação, com vistas ao desenvolvimento das capacidades maturacionais, apresenta três conseqüências imediatas:

Condena-se a pensar sua intervenção nos termos de uma complementação daquilo que supõe já estar na criança em estado virginal (...) no lugar das crianças olharem-se nos olhos do adulto com vistas a lhe arrancar um saber sobre o desejo que anima o ato educativo, é este último quem fica olhando nos olhos infantis no intuito de poder ver refletido o próximo passo de uma empreitada pensada como natural.

. produz-se uma inversão temporal. Ao invés de a criança estar tencionada pelo passado, passa a editá-lo em direção ao futuro.

. os adultos condenam-se a experimentar um sentimento de vergonha atrelado a um certo medo de vir a errar junto à criança (...) esse sentimento de impotência é relativo ao fato de o adulto não ser aquilo que deveria, por sua vez, ter sido para os próprios pais. Obviamente, o tamanho dessa vergonha é a grandeza de uma neurose.(...) o adulto pretende recuperar aquela satisfação narcísica que perdeu devido ao fato de não ser aquilo que supõe que os outros esperavam dele. (Lajonquiere, 1999, pág. 40)

Essas intervenções adequadas e ajustadas naturalmente para promover o desenvolvimento dos alunos presentes no imaginário docente, fazem com que qualquer “passo falso” determine um encaminhamento para diagnóstico médico ou psicopedagógico. A psicopedagogia terá como tarefa recolocar as coisas em seus lugares, ou seja, recolocar o aluno no caminho do desenvolvimento, na tentativa de encontrar um lugar para ir, um acerto para fazer, nem que seja o sistema paralelo criado para isso, a educação especial. Ou, interfere-se no ajuste das propostas do professor às capacidades

naturais da criança, ou adapta-se as capacidades de desenvolvimento dela, “recolocando-as” em funcionamento.

A psicanálise não compreende assim, não universaliza a compreensão de sujeito, nem de fracasso, nem de desenvolvimento e, muito menos, de prática pedagógica. Não pretende colaborar com a ilusão de um mundo encantado, sem castração, frustração, enfim, sem a lei, em que o mito da criança mágica, para um futuro feliz, se mantenha e a escola se transforme na garantia desses princípios. A psicanálise singulariza o entendimento (talvez esteja aí a impossibilidade do vínculo psicanálise-educação).

A psicologia, a pedagogia e alguns psicopedagogos fundam seu saber na certeza, a psicanálise em assinalar a incerteza, o desconhecido, o singular. A pedagogia acerta, adapta, ajusta, a psicanálise indaga. Isto torna a relação impossível. Lajonquiere afirma que,

Todo esclarecimento produzido à luz da conexão psicanálise-educação revela-se inútil no sentido de conseguirmos mais na típica predição (psico) pedagógica. (...) não se trata de ajustar a intervenção adulta a uma realidade infantil pura, mas de indagar-se sobre aquilo que a criança representa inconscientemente. O interesse pedagógico da psicanálise reside na indagação que promove. (1999, pág. 61)

Se a interface psicanálise-educação coloca-se como impossível enquanto aplicação, nem por isso perde o sentido, na medida em que uma promove a indagação sobre a outra e, principalmente, sobre o desejo que se coloca em campo na criança e no professor, no ato de educar. O que a educação precisa fazer é colocar a criança frente a frente com a lei, com a cultura e com a possibilidade de encontrar um espaço próprio neste mundo. Mas o que se transmite? O que pode o professor ensinar?

O professor entrega pedaços de um saber mas principalmente significantes que possibilitam à criança compreender sua inserção na cultura. Não transmite um conhecimento único, mas significantes, indícios de algo de que ela deverá se apropriar por sua conta.

Para tal, é preciso que, tanto professor quanto aluno façam desse momento algo com sentido e importância para ambos. Em cada aprendente esse saber será entendido e significado de uma forma particular, a partir das marcas de sua história, assim como em cada ensinante, na possibilidade de significação e mediação.

Nesse sentido é que a psicanálise tem algo a dizer aos ensinantes: que ensinar transcende o conteúdo proposto e os próprios atores, encontrando-se na significação e no desejo de ensinar e aprender, que se dá na via da transferência. Lacan conceitua transferência como uma elaboração de saber trazida pelo sujeito, a partir de sua história pessoal. E, neste ponto, é que situamos o processo de ensino e aprendizagem.

Como aponta Mrech,

A transmissão não é apenas um processo de comunicação. Ela remete a um outro circuito maior: o da instauração da transferência de trabalho. Ou seja, é preciso que o aluno tome em suas mãos o que aprendeu e passe a operar com aquilo. Não basta que ele fique apenas com o conteúdo ensinado. É preciso que ele estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado. Esta é uma passagem bastante difícil na escola atual. Os professores não conseguem despertar esse efeito nos alunos. Ao contrário, na grande maioria das vezes, desencadeiam neles apenas processos resistenciais. (1999, pág. 8)

O sujeito não está reduzido a um certo desenvolvimento, ocorrido em períodos; apresenta uma outra gênese, que fala do modo que ele se instituiu e dos lugares que ocupou e ocupa na família, na sociedade, na escola. Por isso, quando ingressa na sala-de-aula, a

criança já possui um saber sobre si mesmo, que colocará em campo na relação pedagógica, em articulação ou não com o saber que o professor possui dela, de si mesmo e da significação que atribui ao ensinar. Neste sentido, Mrech analisa que,

Na escola é muito importante que os educadores auxiliem os alunos a soltar o que Lacan designa as amarras da palavra, isto é, as significações prévias. Cabe aos educadores não compactuarem com estas significações estereotipadas. Cabe aos educadores caírem fora das cadeias do gozo originárias do sujeito. (idem, pág. 80)

Reproduzir, na escola, estas significações aprisiona o sujeito nessas amarras, pontos na história que o sujeito se apegava e aos quais precisa renunciar para se apropriar de sua própria verdade.

Os conteúdos transferenciais são produtos que algo que insiste em ser dito, de algo que precisa ser colocado nas cadeias da linguagem, de algo que precisa sair do silêncio. O que emerge através da transferência diz respeito à ordem da verdade. Algo que precisa ser esclarecido, algo que precisa ser revelado. (Mrech, 1999, pág.8)

Entretanto, essa verdade não está ali para ser percebida de forma simplista, não está à toa. Ela precisa ser estabelecida pelo próprio sujeito, independente da faixa etária em que se encontre. Assim, o papel do professor será o de sustentar a transferência, o lugar em que será colocado pelo aluno, para ser ultrapassado por este. Como aponta Kupfer,

Pela via da transferência o aluno passará por ele – pelo professor – usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos. (1995, pág 100)

A transferência funda a autoridade do professor, sendo preciso que sustente aquilo que lhe é endereçado, pois é a partir daí que poderá ensinar. O conhecimento possibilitado será uma marca, um pertencimento que carregará em si um entendimento do que fazer com a vida, com o lugar que ocupa. Para Lajonquiere:

*(...) Educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas. Justamente, a educação, na medida em que filia, entre (os) outros, o mestre de plantão e o aprendiz circunstancial a uma tradição existencial, possibilita que cada um se reconheça no outro; isto é, que cada um reconheça que o outro porta uma marca semelhante à sua. Essa marca, enquanto traço do mesmo ato, torna possível ver-se e reconhecer-se direito no outro. (...) **Ensina-se por dever, aprender-se por amor** (grifo nosso) (1999, pág. 172).*

Entretanto, o professor não pode “entregar”, oferecer aquilo que não possui, o que não é. Nesse sentido, podemos inferir o que Freud aponta, quando afirma que educar é mais uma questão ética do que técnica. Se esse é o espaço a ser construído por ensinantes e aprendentes, onde o psicopedagogo atravessado pela clareagem psicanalítica se situa? Na ordem de recolocar nos trilhos uma aprendizagem que não ocorreu, apontando as falhas na criança e preenchendo as brechas, tal qual deseja a pedagogia moderna?

Percebe-se que o fenômeno do fracasso escolar alimenta as esperanças de um atendimento psicopedagógico capaz de “acertar as contas” da criança com o aprender, complementando o que falta. Mas este acerto dá-se de que forma, entre quais elementos?

Na clínica psicopedagógica percebe-se que os discursos compreensivos circulam em nome de uma fratura, em que tanto professores quanto alunos e suas famílias estão enodados. E será desse lugar de escuta que o psicopedagogo irá construir sua prática, não no sentido de preencher as brechas, mas de compreender as significações presentes, os

lugares que os sujeitos ocupam. Através dessa leitura, desse espelho, pode-se falar na escola e na educação como a “criação de espaços de vida”, como tem apontado Mannoni. Educar para a superação do princípio do prazer pelo princípio de realidade, educar para encontrar um lugar no mundo, um significante, o lugar do desejo.

Essa posição torna-se ainda mais evidente, quando são pensadas as possibilidades educativas de crianças psicóticas, autistas e com distúrbios globais de desenvolvimento, quando a significação perseguida se torna ainda mais complexa e distante, tanto para os professores quanto para as famílias e a sociedade que os circundam.

Analisa Lajonquiere:

Estes ‘clientes’ não necessitam que lhes sejam satisfeitas supostas necessidades especiais, apenas desejam como toda e qualquer criança uma educação, isto é, querem que o mundo sinalize a possibilidade de elas virem a usufruir do desejo como mais um adulto. Dessa forma, a especialidade das crianças não está cifrada em nenhuma interioridade psico-orgânica mas no decorrer do próprio processo: o desdobramento da educação se deteve e, portanto, suas vicissitudes viraram um verdadeiro impasse. Em outras palavras, as crianças psicóticas, autistas e com distúrbios globais de desenvolvimento e as que padecem de neuroses graves estão, cada uma de forma diferente, em dificuldades para vir a se posicionar como um sujeito do desejo. Ao contrário, uma criança não chega a ser especial quando o germe do desejo foi inoculado nela pelos adultos e o mesmo desdobra-se sem maiores tropeços. Assim, a educação em circunstâncias de excepcionalidade deve, precisamente, zelar pela retomada do processo de injeção do desejo na criança. Essa especial retomada da trilha do desejo ‘cura’ a criança e, portanto, Cristina Kupfer tem toda a razão em reclamar para esse tipo de empresa educativa o mote de educação terapêutica. A educação terapêutica é terapêutica porque visa à retomada de um processo que tendo entrado num impasse condenaria a criança ou jovem à loucura. (1999, pág. 112)

É desse lugar de possibilidade, de retomada, de significação, com crianças autistas que entendo a clínica psicopedagógica, sua interface com as famílias, a educação e seus

professores, não no sentido de costurar as fraturas do aprender somente, mas de possibilitar ao sujeito um lugar no mundo, lugar de identificações e significações que ainda não lhes foram designadas, a não ser o de não-poder, não-estar e não-ser.

Pela via da transferência, possibilitar que professores e alunos tomem os destinos em suas mãos, sem abrir mão da tarefa de educar. Se, tradicionalmente, o professor tem sido deslocado de seu papel de educador, desqualificado, desvalorizado e invalidado em seu desejo de ensinar, é preciso que esse lugar seja retomado, que seu desejo seja percebido.

E em que a psicopedagogia, atravessada pela psicanálise, pode contribuir com o professor? Possibilitando que perceba aspectos de sua tarefa docente, ao lhe oferecer um ombro (não para somente chorar), um reconhecimento, e, principalmente, a compreensão de estar 'educando' os inconscientes de seus alunos e oferecendo o seu próprio, entendendo em si mesmo, o que fazer com este saber.

Como aponta Corazza,

Nós, professores, nada podemos saber acerca de quais caminhos o sujeito da aprendizagem acabará finalmente por enveredar. Teoria pedagógica alguma permite calcular os efeitos dos métodos com que se opera, pois o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o inconsciente do educando e do educador, pelo que do inconsciente passa através da linguagem, através da palavra. Na relação pedagógica, o inconsciente do educador demonstra possuir um peso muito maior do que todas suas intenções conscientes (1995,pág.12).

É preciso que os professores superem as queixas e busquem possibilidades em si mesmos, suas vidas, seus alunos. Para Alicia Fernandez,

Nós, seres humanos, recorreremos muitas vezes à queixa, esse lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência. Trabalhando em escolas em diferentes lugares e

espaços tenho observado como muitas professoras usam a queixa para descrever ou para fazer uma suposta análise de sua realidade. (1994, pág.107)

A análise que Alicia Fernandez faz da queixa que permeia a fala das professoras, pensando o lugar que o ‘queixar-se’ ocupa na constituição da subjetividade feminina em nossa cultura, permite analisar o quanto essa queixa é paralisante e sintomática. “*A queixa e o aborrecimento que funcionam como lubrificantes para manter a máquina paralisante geram inibição cognitiva reativa e mantém a inibição reativa estrutural*”(idem, pág.111.)

A autora diferencia a ‘queixa-lamento’ da ‘queixa-reclamo’, situando as diferenças no tom e na resposta que demandam e/ou esperam daquele que escuta. Segundo ela, “quem escuta uma queixa-lamento é chamado somente a condoer-se e é difícil que, a partir do enunciado, possa pensar. (...) a queixa-lamento inibe o pensar”. Na queixa-reclamação, aponta que existe um manejo diferente. “*Refiro-me (...) chama de desejo hostil, pois tanto quem a enuncia quanto quem a escuta pode chegar mais facilmente a uma reflexão crítica*”.(1994, pág.108)

Para Alicia Fernandez, quando conseguimos reconhecer e analisar este ‘sintoma’ (a queixa), podemos encontrar soluções alternativas, em parceria com quem está enunciando a queixa. As queixas, para muitos professores, constituem uma denúncia de seu mal-estar, mas “*ao mesmo tempo confirmam o status quo com suas posturas resignadas, assegurando, assim, que nada mude.*”

A queixa paralisa, mantém a inércia, fortalece a situação que a originou, emperra a aprendizagem. Nas palavras da autora, “*No entanto, o entusiasmo por aprender não tem a ver com estas artimanhas, mas sim com poder despertar a capacidade de assombro, enferrujado pelo aborrecimento e interdita pela queixa*(1994, pág. 112)

Entretanto, cabe ao psicopedagogo desativar a queixa, ativar a capacidade de perguntar, refletir e questionar, dando lugar ao juízo crítico. Como aponta Fernandez,

(...) a partir da minha experiência como psicopedagoga, penso e digo que, para dar lugar, é necessário abrir o espaço da pergunta. (...) acho que esse terreno fértil para que as perguntas apareçam, pode ser encontrado desativando o aborrecimento e a queixa: e este trabalho só pode ser feito simultaneamente com outro, que consiste em aprender e valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante que também nos permite selecionar e eleger. (Alicia Fernandez, 1994, pág.107))

Em suma, a clínica psicopedagógica que proponho, deve ir além da queixa e ser remontada em suas faces: **em relação ao professor**, na compreensão dos processos inconscientes vividos pelo educador e na possibilidade de o mesmo entender as possibilidades e limites de sua prática e, ainda, na construção de espaços de significação para os sujeitos; **em relação às famílias**, na retomada das matrizes identificatórias, possibilitando ao sujeito ocupar um lugar e, **em relação aos sujeitos, ditos autistas**, na subjetivação, na identificação, na criação dos “espaços de vida” que possibilitem sua inserção na cultura e a construção de um lugar próprio no mundo.

CAPÍTULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar algo que trata de vidas em andamento é tarefa complexa. Os sujeitos, crianças, adolescentes, pais, professores...envolvidos nesta trilha, ainda estão a caminho, percorrendo suas trajetórias, correndo seus riscos, acertando, errando, sofrendo e sorrindo...traçando marcas.

Enquanto escrevo, alguns dos sujeitos Asperger com os quais me correspondo pela Internet enviam seus sinais, suas dúvidas, angústias, vivências. E, reafirmo a idéia de não conseguir concluir totalmente, de ser capaz de encerrar somente esta escrita, este tempo, não o processo, mesmo porque não podemos fechar uma página que ainda está sendo escrita: a dos seres humanos.

Se muito aprendi, foi com aqueles com os quais compartilhei estes tempos de pesquisa e escrita da tese, os autores, auxiliando no entendimento e mapeamento das produções teóricas, mas principalmente com o dia-a-dia de cada um dos que aqui se encontram representados.

A *Síndrome de Asperger* ainda é um desafio para pesquisadores, médicos, neurologistas, geneticistas, estudiosos da cognição e da aprendizagem, psicopedagogos, mas principalmente para os que a vivenciam e para suas famílias.

A psicopedagogia, recortada pela psicanálise e pelas demais teorias que lhe servem de suporte, demonstrou ter um papel fundamental na intervenção e inclusão dos sujeitos, visto que possibilitou uma atuação fundamentada, consciente e comprometida com as necessidades daqueles que por ela circularam, tanto nas instituições quanto na clínica, na medida em que suas vozes foram escutadas, fazendo circular seus desejos, suas singularidades, suas possibilidades.

A inserção de profissionais de diferentes áreas, em que pese os impasses de um processo interdisciplinar, constituíram-se em elementos decisivos no processo, o que reafirma o entendimento da importância do trabalho conjunto, não como justaposição de fazeres, mas na perspectiva da ampliação de olhares e atuações, circulando entendimentos e intervenções.

Em nenhum momento procurei estabelecer situações que fossem percebidas como “métodos” restritos para o atendimento de *Sujeitos Asperger*. Em contrapartida, busquei a construção dos espaços de vida, a partir das próprias histórias postas em jogo e de suas capacidades de recriar seus mundos. Para cada um, um nome, uma história e uma construção. Não o sujeito “da” Síndrome, mas alguém além dela. Estudá-la, estudando os sujeitos e suas singularidades, para deste lugar encontrá-los, ou reencontrá-los, na expectativa de que se percebam e tomem o rumo próprio, se situem como desejantes, subjetivados, identificados e apropriados de si mesmos.

Para os professores, mantive a mesma expectativa, o mesmo desejo: de construção da autonomia, de resgate de seu fazer, de percepção de possibilidades, de não solidão e abandono. Para as famílias, a tentativa de superação da desesperança, sem criar novos rótulos, novos estigmas, como ex-autista, autista superado, conforme alguns ainda insistem

em sugerir. A proposição foi de saber o que se tem, o que se é, mas principalmente o quanto somos e o quanto podemos ser a partir daí.

Nesse sentido, lembro Alicia Fernandez, quando afirma que “não importa o que a vida fez conosco, mas o que fazemos com isso”. Nesta fala, ela retrata a não definitude de tudo o que somos, ou do que podemos fazer com nossas vidas e a dos que nos rodeiam; não com fantasias, curas milagrosas, mas com realidade recriada, revista, redesenhada em nossos anseios e buscas. Fala do ir além da queixa que paralisa, que imobiliza, do “não adianta” em que algumas pessoas pautam suas vidas.

A inclusão apresenta discursos contraditórios: de possibilidades miraculosas ou de não investimento por ausência de expectativas, embora nenhum dos dois discursos a concretiza. É preciso estar atento para as elaborações necessárias à efetivação da inclusão, os estão apontados no desenvolvimento da tese, tais como, redes de apoio, projetos político-pedagógicos emancipatórios, formação continuada de professores, elaboração de estratégias teórico-práticas, adaptações curriculares, entre outras. Nem a inclusão selvagem, como presença física, nem a negação de direitos, pela não aceitação.

Também é urgente ampliar a discussão com os conceitos de inclusão que pretendem não se restringir aos alunos com necessidades especiais, mas aos direitos de pertencimento de todos os cidadãos: direito à saúde, à educação e a cidadania, independente de diferenças de raça, classe, situação sócio-econômica, gênero, etnia.

Mas tais questões, mesmo tendo sido apresentadas e debatidas no decorrer da tese, ainda se encontram em aberto, o que por si só já é positivo, na medida em que retiram do escuro temas que, por vezes, as pessoas recusam-se a analisar, como os que se referem à exclusão e à discriminação, ainda tão reproduzidas nos espaços educativos e na sociedade.

Durante todo o percurso, referi-me a possibilidades, tanto de aprendizagem, quanto de subjetivação e de construção de espaços de vida, porque emergi nos desejos, nas utopias e, de certa forma, fui sendo contaminada por elas, contaminando outras pessoas a minha volta. Por isso, as exaustivas buscas teóricas, as extensas recriações teórico- práticas, as horas e horas de atendimento, traduziram-se em momentos de descoberta e intenso prazer, mesmo que permeados pela angústia e pelo sentimento de permanente incompletude.

Sujeitos com *Síndrome de Asperger* são especiais, não pela presença da Síndrome, mas pelas características que apresentam. Suas dificuldades em entender nosso mundo, tão complexo e confuso, faz com que mantenham um princípio de crença, ingenuidade e ética, já muito perdidos, e que deveriam ser resgatados. Nesse sentido, cabe citar um diálogo de uma mãe com seu filho Asperger:

“- Tu sabia que a fulana está doente?

- Sabia.

- Por que não me contou?

- tu não perguntou.”

Não compreendem metáforas, não aceitam mentiras, não “fofocam”, não entendem porque as pessoas cumprem e descumprem os acordos e regras com facilidade; podem reagir e conviver socialmente; são inteligentes, com excelente memória; obstinados, dedicados e não percebem a desistência como algo possível; mas, podem ser abandonados, ridicularizados, “perdidos” em suas habilidades, deixados sós em seus mundos. A possibilidade de descobri-los permitiu a vivência de duas realidades e a compreensão de

eles permitem a interculturalidade, anseiam por isso, desde que tenhamos a humildade de nos reconhecer e de reconhecê-los.

Para concluir, afirmo que o olhar aqui posto, mesmo não pretendendo ser único e generalizado, possibilitou trazer à tona uma realidade ainda bastante desconhecida, embora comum, reunindo diferentes abordagens que estão sendo apontadas até o momento no entendimento de sujeitos com *Síndrome de Asperger*. Sabe-se que ainda é preciso ir adiante, afinal o reconhecimento e atendimento da Síndrome está iniciando, mas que fique validada a importância do que até aqui se produziu e a necessidade de dar seqüência aos estudos, principalmente na perspectiva de “dar voz” aos sujeitos, sejam eles Asperger, professores, profissionais e famílias; não no sentido de falar “por eles”, mas a partir de suas falas, sentimentos, histórias e significantes, possibilitando escuta e acesso, reconhecimento e pertencimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Paulo Estevão; PARDO, Paulo Sérgio. *Psicologia e neurociência cognitiva. Interações em psicologia*, 2003
- AMY, Marie Dominique. *Enfrentando o Autismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- AJURIAGUERRA; MARCELLI; *Manual de Psicopatologia Infantil*. São Paulo: Masson, 1986
- ALERINI, Paul. *As mães de crianças autistas*. In PENOT, Marie-Christine Laznik. *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma, 1991
- ALVAREZ, A. *Companhia Viva. Psicoterapia psicanalítica com crianças autistas, Boderline, carentes e maltratadas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- ARTWOOD, T. *Asperger's syndrome, a guide for parentes and professionals*. London and Philadelphia: Jessia Kingsley Pub, 1998
- ASPERGER, Hans. *Autistic psychopathy in childhood*. IN FRITH, V. (org) *Autism and Asperger Sundrome*. Cambridge: Cambridge University, 1991 (original publicado em 1943)
- ASSUMPCÃO, Francisco B. *Autismo infantil: um algoritmo clínico* (tese de livre docência). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, 1993
- _____. *Transtornos afetivos da Infância e adolescência*. São Paulo: Lemos Editorial, 1996
- _____. *Transtornos Invasivos do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997
- _____; SPROVIERI, Maria Helena; KUCYNSLI, Evelyn; FARINHA, Vera. *Reconhecimento facial e autismo. Arquivos de neuropsiquiatria*, 1999

- AULAGNIER, Piera. *Um intérprete em busca de sentido*. São Paulo: editora escuta ltda, 1990
- BALBO, Gabriel, BERGÉS, Jean. *Jogo de Posições da mãe e da criança: ensaios sobre o transitivismo*. Porto Alegre: CMC Editora, 2002
- _____. *Psicose, Autismo e falha cognitiva na criança*. Porto Alegre: CMC, 2003
- _____. *Há um infantil na psicose?* Porto Alegre: CMC, 2003
- BARALDI, Clemência. *Aprender: a aventura de suportar o equívoco*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editora setenta, s/d
- BATISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.) *Autismo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2002
- BALMAN, Judith; ALLEGRI, Ricardo. *Cognição social e o córtex cerebral*. In *Psicologia reflexão e crítica*, 2001, no.14
- BARTH, Luis Fernando. SILVEIRA, Viviane. *O transitivismo como dispositivo clínico-conceitual*. <http://test.scielo.br/pdf/agora/v7n2/v7n2905> Acesso em 20/03/2006
- BASSEDAS, Eulália. *Intervenção Educacional e Diagnóstico Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- BAUMEL, R. *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003
- BEAR, Mark; CONNORS, Barry; PARADISO, Michael. *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. Porto Alegre: Artmed, 2002
- BERNARDINO. Leda Mariza. *Psicanalisar crianças: que desejo é esse?* Salvador: Ágalma, 2004
- BEYER, Hugo. *O fazer psicopedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 1996
- _____. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005
- BEZERRA, Ana Rafaella. *Inteვენção terapêutica-ocupacional na psicose infantil*. In *Psiweb*, Internet, disponível em <http://gballone>. Sites.uol.com.br Acesso em 14/10/2005
- BLEULER, E. *Psiquiatria*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1985

- BRASIL, Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Brasília, DF, 1996
- BRASIL, Resolução CNE/CEN 2/2001. Brasília, DF, 2001
- BRAZIL, Horus Vidal. *O sujeito da dúvida e a retórica do inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1998
- BOSA, Cleonice. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Instituto de Psicologia, Ufrgs, 2002
- BOSSA, Nadia (org.) *Avaliação Psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos*. Petrópolis: Vozes, 1997
- CABAS, Antonio Godinho. *Curso e discurso na obra de Jacques Lacan*. São Paulo: Moraes, 1982
- CALIGARIS, Contardo(org). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994
- CARVALHO, Rosita E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2003
- _____. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004
- CLASSIFICAÇÃO de Transtornos mentais e de comportamento da CID-10. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- CESAROTTO, Oscar (org.) *Idéias de Lacan*. São Paulo: Iluminuras, 1995
- CHEMAMA, Roland (org.) *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- COLL, César. (orga) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004
- CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- CORAZZA, Sandra. *Poder-saber e ética na escola*. Ijuí: Editora Unijuí, 1995
- CORRÊA, Ana Izabel (org.) *Mais tarde... é agora! Ensaio sobre a adolescência*. Salvador: Ágalma, 2004
- COSTA, Ana (org.) *Adolescência e experiências de borda*. Porto Alegre: Editora Ufrgs, 2004

- COUTO, Maria Joana. *Psicanálise e educação*. São Paulo: avercamp, 2003
- DAMASIO, Antonio. *O erro de Descartes*. Lisboa: publicações Europa-América, 1995
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE: acesso e qualidade. Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994
- DIATKINE, Gilbert. *Jacques Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- DOLLE, Jean-Marie. *Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999
- DOLTO, Françoise; NASIO, Juan David. *A criança no espelho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
- DOLTO, Françoise. *Quando surge a criança*. Tomo I. São Paulo: Papyrus, 1996
- _____ . *Quando surge a criança*. Tomo II. São Paulo: Papyrus, 1997
- _____ . *Quando surge a criança*. Tomo III. São Paulo: Papyrus, 1998
- _____ . *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- _____ . *A causa dos adolescentes*. São Paulo: idéias e letras, 2004
- DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- ESCOTT, Clarice; ARGENTI, Patrícia. *A formação em psicopedagogia na abordagem clínica e institucional: uma contribuição teórico-prática*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2001
- ESTEVE, José M. *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo:EDUSC, 1999
- EYSENCK, Michael. KEANE, Mark. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre:Artmed, 1994
- FERNANDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- _____ . *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- _____ . *O saber em jogo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000
- _____ . *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999
- FERREIRA, J.Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Unimep, 1994
- FERRETTI, Maria Cecília. *O infantil: Lacan e a modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004
- FONTANA, Roseli. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- FOLBERG, Maria Nestrovsky (org.) *Desdobrando o avesso da psicanálise: relações com a educação*. Porto Alegre: Evangraf, 2002
- _____. *Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003
- FONSECA, Vitor. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- _____. *Aprender a aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento das prisões*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977
- _____. *História da Loucura na idade clássica*. São Paulo: Editora perspectiva, 1995
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, s/d
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas*. V, VII. Rio de Janeiro: Imago, 1989
- _____. *Edições Standart das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1975
- _____. *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997
- _____. *Moisés e o monoteísmo*. Rio de Janeiro: Imago, 1997
- _____. *Cinco lições de psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1997
- _____. *Além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1997
- FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o trabalho científico*. Porto Alegre: Dáctilo-plus, 2006
- GALLOP, Jane. *Lendo Lacan*. Rio de Janeiro: Imago, 1992

- GARCIA SANCHES, Jesus-Nicasio. *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenções Psicopedagógicas*. Porto alegre: Artmed, 2004
- GAUDENER, Christian. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997
- GIL, Juana Maria S. *É possível aprender da experiência?* In: LINHARES, Célia. *Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001
- GILBERG C. *Clinical Child Neuropsychiatry*. Cambridge: University Press, 1995
- GILBERG, C.; SCHAUMANN, H. *Social class and infantile autism*. *Jornal of autism and developmental disorder*. 1982
- HAPPÉ, F. *Autism: a introduction to psychological theory*. Psychology Press, 1998
- INHELDER, Barbel; CELLÉRIER, Guy. *O desenvolvimento das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- JULIEN, Philippe. *O retorno a Freud de Jacques Lacan. A aplicação do espelho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- JERUSALINSKY, Alfredo (org.) *Seminário I*. São Paulo: USP, 2001
- _____ *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004
- _____ *Seminário II*. São Paulo: USP, 2004
- _____ *Seminário III*. São Paulo: USP, 2004
- KAHN, Michael. *Freud Básico*. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2005
- KANNER, LEO. *Early infantile autism*. *J. Pediatr.* No. 25, 1944
- KLIN, Ami. *Asperger syndrome: na update*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2003
- _____ *Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 2006
- KUHN, Thomas. *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: perspectiva, 1980
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1997
- _____ (org.) *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento*. Salvador: Ágalma, 2000

- LACAN, Jacques. *Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979
- _____. *Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982
- _____. *O Eu na teoria de Freud e na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985
- _____. *O Seminário de Jacques Lacan. Livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991
- _____. *O Seminário de Jacques Lacan. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998
- _____. *O Seminário de Jacques Lacan. Livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999
- _____. *O saber do psicanalista*. Recife: Centro de Estudos freudianos do Recife, 2001
- _____. *O Seminário de Jacques Lacan. Livro 3: As psicoses*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002
- LAJONQUIERE, Leandro de. *De Piaget a Freud: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993
- _____. *Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999
- LAPLANCE, J.S.; PONTALIS, J. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992
- LEBOVICI, Serge. *Autismo e psicoses na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- _____. *A evolução da psicose infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- LEWIS, M. *Tratado de Psiquiatria da infância e adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 1995
- LIMA, Emília Freitas. *Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia*. In: MACIEL, Lizete (org) *Formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2004
- LINHARES, Célia (org) *Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001
- LIPPI, José Raimundo. *Revisão Autismo e TID – Revisão História do conceito, diagnóstico e classificação*. GEPAPI <http://www.autismo.med.br>. Acesso em 15/03/2005
- LURIA, A.R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone Editora, 1992

- LEMAIRE, Anika. *Jacques Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Campus, 1998
- MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (org). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004
- MACLAREN, Peter. *Vida nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 1997
- MAGNO. *O pato lógico*. Rio de Janeiro: outra, 1979
- MAHLER, Margarete. *As psicoses infantis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- _____. *O nascimento psicológico da infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- MANNONI, Maud. *Um lugar para viver*. Lisboa: Moraes, 1978
- MANTOAN, Maria Teresa. *A integração de pessoas com deficiências*. São Paulo: Memnon, 1997
- _____. *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como Fazer?* São Paulo: Moderna, 2003
- MARINI, Marcele. *Lacan, a trajetória de seu ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- MARTINS, Ana. FERNANDES, Armando. PALHA, Miguel. *Síndrome de Asperger: revisão teórica*. Lisboa, Portugal: Acta Pediatr Port, 2000
- MARQUES, Luciana. *Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções*. Educação online.com.br. Acesso em 29/20/2006
- MARRAIO, Revista. *Formações clínicas do campo lacaniano. Autismo, o último véu*. Rio de Janeiro: Marca d'água Livraria e Editora, 2001
- MASOTTA, Oscar. *O comprovante da falta*. São Paulo, 1987
- _____. *Introdução à leitura de Lacan*. São Paulo: Papyrus, 1988
- MAZZOTA, Marcos. *Inclusão Escolar e Educação Especial*. Revista Estilos da Clínica, 2000
- _____. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002
- MELMAN, Charles. *Estrutura Lacaniana das psicoses*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- MEIRA, Ana Marta (org.) *Novos sintomas*. Salvador: Ágalma, 2003

- MILLER, Gerard. *Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993
- MOURA, A. *Singularização, transferência e inventividade: Uma investigação metapsicológica sobre o conceito de ação específica na situação psicanalítica de tratamento*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Faculdade de Psicologia, UFRGS, 2003
- MRECH, Leny. *A transferência do imaginário ou o imaginário da transferência*. Texto publicado na revista de Psicopedagogia. ABPp.
- _____. *Psicanálise e educação: novos operadores da leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999
- NASIO, Juan. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993
- NAUJORKS, Maria Inês. *Stress e inclusão*. Revista do Centro de Educação, no. 20, Universidade Federal de Santa Maria, 2002
- NOFFS, Neide. *A psicopedagogia na rede de ensino*. São Paulo: elevação, 2003
- OGILVIE, Bertrand. *Lacan: a formação do conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988
- ORTIZ, Vanessa Kelven; AGUIAR, Clizeide; D'ANTINO, Maria Eloísa. *Revisão histórica e do quadro clínico sobre SA*. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo 2004
- PAIM, Sara. *A função da ignorância*. Porto Alegre: Artmed, 1999
- PAPALLIA, Diane E., OLD, Sally Wendkos. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000
- PENOT, Marie- Christine Laznik (org.) *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma, 1991
- PIAGET, Jean. *O Nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970
- _____. *Problemas de Psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973
- _____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- _____. *Adaptacion vital y psicologia de la inteligência*. Espanha. Siglo Editores, 1978
- REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. *Psicanálise e educação: uma transmissão possível*. Porto Alegre: APPOA, 1995

- ROUDINESCO, Elisabeth. *Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

_____. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

_____. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

- ROCHA, Eliana (trad.) *Compreendendo o cérebro*. São Paulo: editora Senac, 2003

- ROTTA, Newra Telechea, OHLWEILER, Lygia, RIESGO, Rudimar dos Santos. *Transtornos de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2006

- RUTTER, MICHAEL.HERSOV, L. *Child and adolescent psychiatry: modern approaches*. London: Blackwell Scientific Publications, 1987

- RUBINSTEIN, Edith. *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar*. São Paulo: casa do psicólogo, 2003

- SACRISTÁN, Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000

- SANTOS, Antonio Raimundo. *Método Científico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Rumo a um novo senso comum: lei, ciência e política na transição paradigmática*. (texto traduzido) s/d

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004

- SCHAWARTZMAN, José Salomão. Jr. ASSUMPÇÃO, Francisco D. *Autismo Infantil*. São Paulo Memnon, 1995

_____. *Autismo Infantil*. São Paulo: Memnon, 2003

- STAINBACK,; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

- SASSAKI, Romeu. *Inclusão/construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997

- SILVA, Maria Emília Lino da. *Natureza e delimitação da pesquisa psicanalítica*. In: COUTO, Luis Flávio (Org). *Pesquisa em Psicanálise*. Belo Horizonte, SEGRAC, 1996

- SILVEIRA, Viviane. *Os sons de Nicole: ensaio metapsicológico sobre a modulação da voz na situação psicanalítica de tratamento através da operação de transitivismo*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2003

- SKLIAR, Carlos (org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- SOLÉ, Isabel. *O assessoramento psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2000
- STEFAN, Denise. *Autismo e Psicose*. In: O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas. Salvador: Ágalma, 1991
- STRAUSS, Marc. *O autismo* In: Autismo, o último véu. Revista Marraio. Rio de Janeiro: Marca d'água, 2001
- TEIXEIRA, Paulo. *Síndrome de Asperger*. [www.psicoweb](http://www.psicoweb.com.br). Acesso em 15/03/2005
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Os professores em época de neoliberalismo*. In: LINHARES, Célia. Os professores e a reinvenção da escola. São Paulo: Cortez, 2001
- VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, L. *Lacan: operadores da leitura*. São Paulo: editora perspectiva, 1991
- VIOLANTE, Maria Lúcia. *A criança mal-amada. Estudos sobre a potencialidade melancólica*, Rio de Janeiro: Vozes, 1994
- VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- WEISS, Maria Lúcia. *Psicopedagogia clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994