

Cinthia Caino Felker

**EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA: DO ÂMBITO DO  
SINTOMA AO PRAZER DE VIVER E SIGNIFICAR –  
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff.

Passo Fundo

2008

Prefiro as perguntas às respostas.  
As perguntas me fazem pensar, me lançam aos  
desafios da vida.  
Já as respostas me sugerem um caminho sem desejo.  
Não posso crer em ponto final, quando falamos no  
humano da existência. Busco nas reticências uma  
possibilidade de desvelar o Real, a falta, o que  
precisa de significado, aquilo que mobiliza meu  
corpo e minha alma. Sendo assim, sempre estou  
pronta... Gosto do inusitado do encontro de duas  
histórias, o que outorga um nascimento. Posso, sem  
abster-me da dúvida, recriar um tempo, no qual tudo  
tem um sentido, um saber. A condição nesse  
momento é a mesma para muitos. Somos a ponte  
entre o sintoma e a realidade. No que me toca,  
imagino o possível para breve, e tento enquanto  
respiro...

Cinthia  
15/09/2007

**Para Tarcísio e Lorenzo,**

Meus amores de corpo e de alma.

Repito aqui que vocês são algumas das principais  
luzes, razões e temperos do meu viver.

Para todos os que se ocupam em tornar a vida dos  
outros sempre melhor.

Para os alunos que nunca nos deixam esquecer que é  
preciso ter fé, amor e esperança por tudo o que se  
faz.

## Agradeço

....aos meus pais, pela infância estruturante que me proporcionaram, o que determinou o que sou hoje, pelo amor e confiança que depositaram em mim e, de tanto que herdei, posso hoje partilhar;

...à minha família, pela compreensão com as tantas ausências, pelo respeito, reconhecimento e incentivo;

...à Tuka Almeida, minha amiga, vizinha, e brilhante artista, que me “adotou”, vibrando tanto quanto eu com minhas sucessivas conquistas;

...à Karina Marcon, grande amiga, colega, confidente, auxiliar na formatação e digitação desse trabalho;

...aos colegas professores das Classes de Educação Terapêutica, pela colaboração, incentivo e confiança na realização deste trabalho, que também lhes pertence;

...à SEC-RS, pelo apoio, permissão e disponibilidade em contribuir na execução desta pesquisa, em especial à professora Selene de Lima Barbosa e à professora Denise;

....aos mediadores de nossos Seminários, por suas sábias contribuições e respeito às nossas reflexões, pela escuta profissional e sincera;

...à escola CIEP-Especial, lugar no qual ensino e aprendo todos os dias;

...à professora Carmem Silveira, pioneira na educação de alunos com autismo na rede pública estadual e captadora auxiliar/solidária na construção deste trabalho;

...à Universidade de Passo Fundo, a seus professores e funcionários, pela excelência do programa no qual estudei e de que tenho muito orgulho;

...ao Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o qual presido, e sempre me incentivou em todos os desafios que me propus a encarar;

....ao professor Moacir Marchesan pela correção gramatical deste texto;

...aos amigos, pela amizade sincera, desprovida de cobranças e interesses nesse momento que deixei de estar sempre disponível, alternando presenças e ausências;

...à banca examinadora, a que desejei, pelo aceite em analisar o meu texto, pela paciência em acompanhar minhas inquietações e, mesmo assim, traçar beleza em seus comentários;

...e principalmente agradeço à Tatiana, minha orientadora querida, educadora especial, como eu, aquela que penso ser a felicidade em pessoa. Foi um agradabilíssimo tempo de convivência, amizade e reflexão. Agradeço por sua serenidade, delicadeza e sabedoria em todos os momentos que desfrutamos juntas, pensando a educação, dialogando, imaginando e buscando respostas para nossos desafios profissionais. Nem sei se foi sorte ou destino, mas foi o encontro que pedi a Deus, e, talvez, por essa parceria tenha me sentido tão tranqüila durante todo o tempo em questão. Bom tempo.

Para todos esses, sinceramente, obrigada.

*“Viver e aprender não se separam,  
são a mesma coisa”.*  
*Rubem Alves*

## RESUMO

A Educação Terapêutica, implementada na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, tem sido uma alternativa pedagógica que se preocupa em fazer emergir um sujeito de desejo e capaz de convívio social, buscando na Teoria Psicanalítica o subsídio principal de orientação. De forma mais ampla, as práticas educativas nesse tempo (paradigma) têm se fundamentado pelos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural que propõe, pela ação mediada e pela interação, uma viabilidade de aprendizagem a alunos com comprometimento psíquico. Ambas, tanto a Teoria Psicanalítica como a Teoria Histórico-Cultural, consideram a função da linguagem como exercendo papel principal na constituição de um sujeito, do mesmo modo que a apontam como centro da alteração nas manifestações psicopatológicas (na Psicanálise – vertente Lacaniana). O problema que se impôs sugeriu que cada qual dos referenciais teóricos que nos conduzem (professores) nessa atividade educativa compreende a constituição do sujeito (pela linguagem) de formas diferenciadas, ora derivada das relações parentais (Teoria Psicanalítica), ora de trocas sócio-ambientais (Teoria Histórico-Cultural). Ante essa divergência, fez-se necessário rever as (im)possibilidades de conexão desses pressupostos teóricos e, para que se obtivessem resultados que refletissem a realidade do duo teoria-prática na Educação Terapêutica, que objetivou este estudo, foram considerados os discursos de profissionais que desempenharam tal ação. Foi realizada uma pesquisa-ação como forma de engajamento coletivo na resolução desse problema (confronto teórico) tendo, nos Seminários de discussão, o ápice do levantamento de dados e, de forma auxiliar, nos questionários, um outro instrumento de viabilidade de informações. Ao final deste estudo, então, se pôde verificar a compatibilidade dos citados referenciais, quando preconizam um sujeito em desenvolvimento, consciente ou de desejo, produto de sua cultura e constituído invariavelmente pela necessidade de um outro. As discordâncias, principalmente, apontadas pelas funções parentais não necessariamente implicam uma ruptura desses suportes teóricos na atuação docente. As categorias foram demarcadas pelas temáticas família, professores, ambiente, vida adulta (categoria residual) e, obrigatoriamente, aglutinadas pela categoria chave, a linguagem, específica por estar subentendida em todas as anteriores dissertadas. Conclui-se que a ação educativa terapêutica pode se subsidiar de diferentes referenciais teóricos, nos quais o sujeito (protagonista) e suas particularidades estruturais e humanas nos pareceu a questão primordial.

Palavras-chave: Autismo, Psicose, Sujeito, Constituição, Linguagem, Práxis Educativa.

## ABSTRACT

The Therapeutic Education, implemented in the Public Net of Teaching in the state of Rio Grande do Sul has been a pedagogical alternative that worries in helping to emerge a subject of desire, capable of social conviviality, having in Psychoanalytic Theory the main subsidy of orientation. In a wider manner, the pedagogic practices during that period of time (paradigm) have been based upon the teachings of the Historical-Cultural Theory that proposes, through the use of mediated action and through interaction, a learning viability for those students who present psychical difficulties. Both the Psychoanalytic and the Historical-Cultural Theories consider language function as exercising a main role in the constitution of a subject, in the same way that it is considered as the center of the alteration in the psychopathologic manifestations (in the Psychoanalysis – Lacanian interpretation). The problem that it imposes suggested that each of the theoretical references that drive us (professors) into that educational activity, understands the constitution of the subject (through language) in different manners, sometimes derived from the parental relationships (Psychoanalytic Theory), other times from environmental exchanges (Historical-Cultural Theory). In the view of such divergence it is necessary to review the (im)possibilities of connection among those theoretical presuppositions, and, in order to obtained results that reflected the reality of the theory-practice association that guided the present study, it was considered the professionals speeches that carried out such an educational action. A research-action was then performed, as form of collective engagement in the resolution of that problem (theoretical confrontation), having, in the seminars for debate, the apex of the data collecting and, in an auxiliary way, through the questionnaires, another instrument of viability of information. At the end of the present study, then, it was possible to verify the compatibility of the mentioned references, when they profess a subject who is under development, conscious or of desire, product of his/her culture, and invariably constituted by the need of another subject. The specific disagreements, mainly, appointed by the parental functions, not necessarily mean a rupture of those theoretical frames in the educational performance. The categories were demarcated by the themes family, teachers, atmosphere, adulthood (residual category) and, obligatorily, agglutinated in the key category, the language, specific for being implied in all the previous ones. It is concluded that the therapeutic educational action can be subsidized by different theoretical references, in which the subject (protagonist) and its structural and human particularities seemed, to us, to be the main matter.

Key-words: Autism, Psychosis, Subject, Constitution, Language, Educational Praxis.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMA – Associação dos amigos do autista de São Paulo.

CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Décima Revisão.

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública.

DSM IV – Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais.

FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul.

GAP – Grupo para Avanço da Psiquiatria – França.

ONU – Organização das Nações Unidas.

SEC – Secretaria de Estado da Educação.

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children.*

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil.

UPF – Universidade de Passo Fundo.

USP – Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	7
ABSTRACT .....	8
LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	9
INTRODUÇÃO .....	12
1. O QUE A CIÊNCIA SABE SOBRE O AUTISMO: PERCEPÇÕES E VERDADES .....	20
1.1 Em termos: Nomeando a condição de que se fala .....	23
1.2 Gênese orgânica – BIO – Cena 1 .....	31
1.3 A compreensão pela psicanálise – PSICO – Cena 2 .....	39
1.3.1 A vertente Lacaniana .....	51
1.4 Origem social – SOCIAL – Cena 3 .....	63
2 O AUTISMO NO RIO GRANDE DO SUL - MEMÓRIAS E PROSPECTOS .....	72
2.1 Do princípio: A metodologia Comportamentalista .....	76
2.2 Transição Conceitual: A Educação Terapêutica .....	81
2.3 Hoje – Divergências teóricas que coexistem na prática .....	94
3 CAMINHO QUE SE (RE)FEZ DIALETICAMENTE .....	102
3.1 Caracterização da Pesquisa-Ação .....	103
3.2 Contexto cênico .....	106
3.3 Sujeitos – Bidocentes .....	110
3.4 Instrumentos: Visão coletiva e fragmentos pessoais .....	113
3.5 Análise... Construindo um novo futuro? .....	114
4. DITOS E VIVIDOS DA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA - INTERAÇÕES E AÇÕES DE UMA POSSÍVEL ESCOLA QUE CRÊ SER PARA TODOS .....	117
4.1 Relações parentais e reflexos pedagógicos .....	122
4.1.1 Atitude Materna .....	126
4.1.2 Atitude Paterna .....	130
4.1.3 Herança Cultural – Como a história vai se definindo .....	133
4.1.4 Um “terceiro” chegou – Escola e tempo de aprendizagem e desenvolvimento ...	137
4.2 Panos de Fundo: Do que se tem... ao desejável?! .....	140
4.2.1 O mundo é estranho – organizações necessárias .....	144
4.2.2 O buraco do interesse .....	149
4.2.3 Autistas não são psicóticos... e psicóticos não são autistas! .....	156

4.2.4 E como pensar a inclusão?.....	162
4.3 Professores em ação .....	167
4.3.1 O nosso desejo → Instrumento do devir.....	170
4.3.2 Sustentações? Teoria, prática e muitos improvisos.....	174
4.3.3 Na bidocência: Quando o outro entra.....	177
4.4 Tudo passa pela linguagem! Parafraseando Lacan .....	180
4.4.1 Com palavras.....	185
4.4.2 Sem palavras .....	190
4.4.3 Referencial cultural – A via dos “ganchos” .....	194
4.5 Vida adulta, depois da escola.....	197
CRONOGRAMA .....	204
ORÇAMENTO .....	205
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	206
O ÚLTIMO ATO.....	209
REFERÊNCIAS .....	213
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	226
ANEXO B – QUESTIONÁRIO.....	229
ANEXO C – MOTIVAÇÃO .....	230
ANEXO D – SEMINÁRIOS DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA .....	231
ANEXO E – FICHA DE AVALIAÇÃO .....	234
ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO PONTUAL .....	235
ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO .....	236

## INTRODUÇÃO

Alguém descobriu que não existe harmonia quando todos os seres espelham os mesmos traços, agem da mesma forma e convergem pensamentos. A beleza do humano e da sociedade está nos encontros essenciais e descontínuos das diferenças.

Uma das pinturas mais importantes e famosas da Renascença intitulada “As Meninas”, de Diego Velázquez (1599-1660), artista espanhol, retrata a família do Rei Felipe IV, na qual uma das componentes apresenta nanismo. Para a época, tudo “perfeito”, pois aquela era mais uma entre outras imortalizadas. Embora as pessoas diferentes fossem vistas com certo misticismo e sua função social fosse “enfeitar” a corte, elas tinham suas particularidades valorizadas e eram expostas, lhes era permitido, de certa forma, estar ambientadas, como a menina da tela colocada em evidência.

Mas, ao final da idade moderna, século XVIII, “inventaram” a diferença, agora sob uma perspectiva incômoda, e tudo mudou. O anormal passou a ser objeto de estudo e, como consequência, atitudes segregativas; o que antes fazia parte do conjunto, perdeu espaço. Anos de descobertas e saberes sobre categorias nosográficas e o empenho brutal da comunidade científica, e cada vez mais distanciou esse sujeito grotesco do real, o que nos faz essencialmente humanos, e projetou um ser em plenitude de corpo e alma, como se isso fosse possível. Era o sonho doentio da unidade, da supremacia de uns sobre os outros.

Para o diferente pouco se propunha, a não ser o impedimento de estar junto, condição vital e estruturante. A distância sempre é um lugar mais cômodo para os que não procedem ao reconhecimento do outro. Mas verdades são sempre questionáveis, mesmo que científicas, e uns poucos acreditavam em outros desfechos para essas vidas.

Gerações se passaram e muitos estudos e injustiças depois. O século XXI começou com grandes desafios no que diz respeito à percepção e reconhecimento das condições humanas e suas apresentações, colocando a urgência de que, nesse novo tempo, a contemporaneidade projete ações que resgatem identidades, negligenciadas historicamente (comportamentos reforçados ao final da modernidade) por uma sociedade até então alheia aos convivas que se distanciassem dos padrões outrora impostos.

Nesse contexto, a educação assume papel determinante para uma reconfiguração da realidade, pois *a priori* é um direito universal e obrigatório de todos. Sendo a escola uma instituição existente há mais de quatrocentos anos e presente em todos os recônditos, nenhum lugar, em tese, seria mais adequado para iniciar uma transformação social de tal importância.

A tarefa, a que se propôs, pensou em um mundo no qual, por mais distante de que se esteja dos parâmetros idealizados, o sujeito deva assumir-se em sua alteridade. Constituir-se enquanto desejante.

Mas, entre todas as “facetas” que fogem aos prospectos instituídos como normalidade, uma em especial tem inquietado os promotores desse projeto de mudança, o autismo<sup>1</sup>, um estado em absoluta (a)sintonia com o meio e o outro, um panorama permeado por várias manifestações atípicas, e que Lorna Wing convencionou chamar de espectro<sup>2</sup> (CAMARGO JR, 2002; WING, 1993).

O fato é que essas crianças existem, e, como bem disse Rannã (2005), chegam em maior número em escolas do que em serviços de saúde aqui no Brasil. E a questão que nos tocou foi exatamente esta: em nossas escolas chegam a cada dia pequenos valentes, revestidos de estruturas psíquicas frágeis e suscetíveis aos desvios de quaisquer formas de contatos que lhes pareçam inapropriados. E vem em busca do que lhes pertence em um dos espaços sociais próprios da infância (JERUSALINSKY, 1997), a oportunidade de aprenderem e se desenvolverem.

Se, por um longo período, a escola não fazia parte da história dessas crianças, hoje, já bem tarde, está pertencendo de fato e de direito. E a escola de que necessitam precisa “instrumentalizar para a vida” (ZILLMER, 2003, p.55), pois, para alguns, é preciso planejar a aquisição de saberes inusitados, como a diferença entre o dia e a noite. Maud Mannoni foi precursora dessa possibilidade, pois, a exemplo de *Bonneuil-sur-Marne*<sup>3</sup>, começaram a existir espaços de escuta da demanda dessas crianças, para sua “(...) reinserção no contexto sócio-cultural (...)” (FOLBERG, 2003, p.12). Mesmo que tardiamente, a sociedade, representada por poucos que se dispuseram ao inusitado dessa tarefa, olhou com a perspectiva da possibilidade.

Assim posto de início, a educação de crianças com autismo é um exercício diário de aprender a ensinar. Mas como estamos ofertando essa ação? De que maneira nós construímos o cenário e o “script” dessa obra multidimensional? Sabemos que a Tríade<sup>4</sup> de sintomas que avalizam o respectivo diagnóstico compõe-se, basicamente, em distúrbios nas áreas de comportamento, interação social e linguagem, sendo esta última o centro da alteração,

---

<sup>1</sup> Termo adotado neste trabalho como denominador comum para Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Psicoses e Autismo. Os “Autismos” como Rocha (1997) optou por referir a tais quadros/sintomas. Divergências quanto à nomenclatura, sintomatologia, estruturas e abordagens teóricas serão mais bem revisadas no capítulo I deste estudo.

<sup>2</sup> Conjunto de manifestações.

<sup>3</sup> Ecole Experimentale de Bonneuil-sur-Marne, fundada por Maud Mannoni na França, em 1969 (FOLBERG, 2003, p.12; COLLI E AMÂNCIO, 2006).

<sup>4</sup> Conjunto de três coisas.

preponderante em distintas concepções teóricas sobre a etiologia do autismo. A educação atua pela linguagem, exerce por suas funções a experiência para que cumpra com sua finalidade.

Linguagem, como nos ensinou Jacques Lacan (1901-1980), psicanalista francês, preexiste ao sujeito e “[...] falar em linguagem seria falar do que há de mais essencialmente humano” (RÊGO; CARVALHO, 2003, p.03). Ainda Luria (1991) observa ser o mais importante sistema de sinais e o meio/instrumento de interação por excelência de que dispomos.

Nesse momento, uma das propostas educativas que objetivam a escolarização desses alunos no Estado do Rio Grande do Sul denomina-se Educação Terapêutica<sup>5</sup>. Para tal ação o subsídio teórico adotado tem a orientação da Teoria Psicanalítica, como oportuna em considerar o aluno sujeito em construção. Assim, concomitante, outra concepção teórica também se faz presente, por opção governamental, a qual de forma mais ampla, tem precedido diversas práticas pedagógicas, segundo os pressupostos da Teoria histórico-cultural, popularizada pelos escritos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), russo, de formação diversificada, os quais estão em consonância com o paradigma vigente da Educação Inclusiva, norteador político-filosófico mundialmente difundido. Para ambas as teorizações, a linguagem representa o principal elemento na constituição de um sujeito/indivíduo.

Ainda assim, divergências incontestáveis pareceram coexistir no espaço da sala de aula, pois cada qual desses suportes (saberes) percebe a função desse instrumento – linguagem – de formas distintas: um, como processo de individuação, pois crê no ser *a priori* social (Teoria Histórico-Cultural) e o outro, que compreende o processo como socializado, fortalecedor da unidade de personalidade (Teoria Psicanalítica). Com as questões relacionadas ao autismo (gênese) também não há um consenso, o que se reflete nas ações, resultado de pesquisa anterior realizada com os sujeitos que atuam nesse contexto (FELKER, 2005).

A partir dessas constatações e com a incumbência de assumir uma postura crítico reflexiva no exercício da docência nesses espaços/salas de aula, imerso em tal paradoxo, surgiu o desejo de avaliar de forma coletiva e sistematizada o que essa proposta tem em termos de viabilização na ação cotidiana. Para tanto, esse não foi um percurso que pode ser trilhado sozinho, pois tais inquietações estavam latentes em vários discursos que, diariamente, fazem parte desse contexto e que, notoriamente têm sido compreendidos como a alternativa mais eficaz de minimizar os efeitos precoces e devastadores que o sintoma autístico revela.

---

<sup>5</sup> Educação Terapêutica:” Termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento, e que constitui um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa a retomada da estruturação psíquica interrompida ou à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído”. (KUPFER, 2000a, p.83).

A educação parte do princípio de deslocar o sujeito de sua patologia e a ele oferecer outras maneiras de estruturar-se e agir, conforme seus desejos e possibilidades. Mas o problema persistiu e inquietou os agentes desse trabalho minucioso: de que maneira se inter-relacionam os diferentes suportes teóricos que subsidiam a prática pedagógica nas classes de Educação Terapêutica?

Segundo Rey, “[...] existem pessoas que se envolvem na construção de conhecimento a partir de sua prática profissional e que transformam o problema no momento de um processo de conhecimento já em marcha [...]”, reflexão que pareceu bem situar as sensações e desejos expressos por esta intenção de pesquisa, o que o autor define como uma atitude de quem “[...] se assume como sujeito da produção do conhecimento [...]” (2005, p.92).

Ainda se considerou que derivaram da problemática principal outros tópicos específicos, como a implicação e dinamização do formato no qual atuam dois profissionais e um número limitado, entre quatro e seis alunos, com comprovação diagnóstica (diretrizes) e o papel da linguagem na perspectiva, confronto teórico em questão. Mesmo aparentemente segmentados, a (des)articulação desses conhecimentos pareceu ser determinante na emergência das cenas vivenciadas, pois a construção do projeto, de que esses alunos necessitam, edifica-se sobre verdades mesmo que sejam temporárias, como propôs Foucault (1987a, p.217) em seu conceito de episteme<sup>6</sup>.

Necessário foi naquele momento rever concepções, e nada mais propício do que as palavras dos que atuam diretamente: alguns, há bastante tempo para com autoridade, afirmarem o que de melhor se possa fazer; outros, ainda estreando, mas já igualmente embebecidos pelos impasses diários que nos desafiam, pré-requisitos fundamentais para a formulação desse relatório de estudo em questão.

A reflexão compartilhada teve como objetivo (geral) analisar as (im)possibilidades de intersecção das diferentes teorizações (Teoria Psicanalítica – Psicologia dialética de Vygotsky) e, como consequência, após a categorização dos achados da investigação, propor novas reflexões. E assim aconteceu: construímos referenciais condizentes com a realidade da práxis estudada (atitude prevista como objetivos específicos).

---

<sup>6</sup> “Por episteme entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar as figuras epistemológicas, a ciência eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estarem defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências na medida em que se prendam as práticas discursivas vizinhas mas distintas” (FOUCAULT, 1987a, p.217).

Rivière certa vez afirmou: “Esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e habilidades dos educadores” (apud FREIRE, 2002, p.139). Uma constatação atual, frente à temática de complexidade como essa, mas que sempre é passível de avanços, descobertas e empenho. Alguém nos poderia acusar de ter buscado respostas para o desconhecido, mas não se tratou disso, pertencendo a este trabalho. Foi necessário abstermos-nos de dogmas para continuar, mas nunca para escapar da responsabilidade de confrontá-los e revê-los, quando se mostraram, talvez, (in)compatíveis. A história pressupõe tal postura, para que não se repitam ofertas educativas de base reducionista, nas quais, para esses sujeitos, coube o princípio do alienante duo estímulo-resposta.

Participar da educação de alunos com autismo, antes de tudo, é contribuir para a transformação da ordem – inverter a lógica que condena alguns ao “lugar” do não saber, pois o processo educativo é um mecanismo social, gerador de desenvolvimento e estritamente ligado às funções interpessoais (VAN DER VEER; VALSINER, 2001).

A crença nessa premissa pode mobilizar toda uma prática que projetasse um destino distante das marcas e estigmas<sup>7</sup> que rondam a vida desses sujeitos. Bastaram disponibilidade e coragem. Às vezes, esse educar, que comemoramos, é a aprendizagem do próprio nome; o nascimento de uma identidade: a palavra. E como não se apaixonar por essa tarefa educativa? Quem consegue ficar “imune” quando recebe, com o primeiro olhar, mesmo que evasivo e tardiamente, um obrigado? Procuramos nesse tempo pensar todos os detalhes que fizessem parte desse todo – a Educação Terapêutica – dando ênfase à linguagem, pois o mundo é da linguagem e, como frisou Braga, “o professor é o agente de linguagem na constituição de um sujeito” (2005, p.61).

Todo o percurso dessa pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, teve, como referencial principal, os saberes e dizeres dos profissionais que exercem a função pedagógica em classes de Educação Terapêutica e suas consonâncias com os conhecimentos já existentes.

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, se fizeram necessários os devidos cuidados éticos, sendo que nosso estudo primou por esta postura. O projeto inicial registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, sob número 039/2008,

---

<sup>7</sup> Segundo Beyer, “o estigma é um produto social, ou, melhor dito, um preconceito social, pelo qual se atribui a uma pessoa qualidades negativas” (2005, p.22-23). Conceito embasado em CLOERPER, G. *Sociologie der Behinderten: Eine Einführung*. Heidelberg: Ed. Schindele, 1997.

obteve aprovação sem ressalvas por esta instância através do Parecer Consubstanciado (ANEXO G), datado de 16/04/2008.

Caracterizando-se como uma pesquisa-ação, nosso estudo foi enfatizando nesse tempo a experiência e o discurso coletivo por compreender que esta metodologia (de voz para todos) foi a que melhor comportou a relevância da problematização, tendo início e fim (embora provisório, considerando a dinâmica da vida e do assunto) no próprio cenário em que se desenvolveu; a educação em um processo dialético, num *continuum* estado de significação dos atores-interlocutores dessa história, que pode crescer, aprimorar e transformar... Dar luz aos problemas que transcorre na relação autismo-educação, investimento nobre de respeito ao ser, ao pertencer e à infância. Problemas de um grupo, que não se furtou, aceitou a dinâmica de pesquisa e fez coro.

Ao participarem deste estudo, alguns de nossos colegas professores ainda registraram sua motivação (ANEXO C) com os seguintes dizeres:

“Como professora vejo que é através da pesquisa que se constrói novos conhecimentos e isso é de suma importância devido a temática abordada uma vez que servirá de referencial que poderá me ajudar em minha prática pedagógica...por isso é um prazer para mim participar desta pesquisa pois o saber é algo que se busca e se deve partilhar para que os sujeitos da Educação Terapêutica possam ter uma melhor qualidade de vida” (SE).

“Todo trabalho científico é importante para a comunidade escolar e para os pais dos alunos, e é sempre interessante colaborar” (SG).

“Jovem pesquisadora e profissionais que a orientam, agradecemos sua pré-disposição de busca do conhecimento, nós profissionais estamos realizando a nossa parte em sala de aula, onde o som, o movimento estereotipado, o comportamento destrutivo, a incapacidade de falar, sensibilidade intensa a odores e a ruídos repentinos e preferência ao isolamento são alguns sintomas do autismo, estes vão mudando, ocorrem com menor frequência, surgem novos comportamentos, porém há mudança, progresso, evolução. Só nos resta continuar acreditando consciente de que necessitamos lutar contra a frustração, a mesmice, nosso referencial teórico necessita atualização constante. Fé, coragem, tolerância, um pouco de misticismo fazem parte da nossa rotina. Nesta jornada de treze anos, tenho mais a agradecer do que pedir, aprendi a dizer: “não sei”, aprendi mais do que ensinei, ocorreram muitos equívocos, diante destes a nossa expectativa é de que a ciência encontre recursos para melhoria da qualidade de vida dos humanos” (SC).

“Colaborei com esse trabalho por atuar na Educação Terapêutica e por reconhecer o esforço da colega de se aperfeiçoar e crescer cada vez mais neste tema que além de importante é também fascinante” (SD).

“Partindo da necessidade de se conhecer e valorizar o trabalho realizado nas salas de Educação Terapêutica, o qual oportuniza o sujeito autista interagir e se constituir através das relações e atividades proporcionadas nesse ambiente. O estudo realizado através da pesquisa é de suma importância, proporciona novos conhecimentos e conceitos em relação o trabalho pedagógico proposto e o aluno autista.” (SA)

“A motivação com a qual estou fazendo parte desta pesquisa por ti realizada, parte do princípio que estou atuando com a Classe de Educação Terapêutica da Escola Especial Deputado Carlos Santos-Ciep, procurando, apesar do meu pouco conhecimento, dar continuidade da melhor forma possível, ao trabalho maravilhoso iniciado por profissionais capacitados nessa área, que é você Cinthia e a professora Carmem Silveira. Juntamente a isso tenho muito interesse em ampliar seus conhecimentos para melhor compreender e ajudar nossos alunos, não deixando de te elogiar e ampliar também minha admiração pela maravilhosa pesquisa que estás fazendo sobre esta “incógnita” que ainda é o autismo. Parabéns!” (SB).

Suas falas foram delineando o *corpus* reflexivo, suas experiências ímpares, ilustrando nosso texto, as organizações daquilo que compreendemos como essencial nessa discussão, os confrontos (teóricos que são práticos e de práticos se teorizaram) que desafiam o exercício de uma práxis de tamanha complexidade e empenho, a ação educativa terapêutica que mobiliza nossos *aléns* profissionais, muito, na verdade, nos mobilizam no que possamos ter de melhor.

Um pensamento que pode apresentar essa essência, essa ação... a coragem que acompanha nossa atuação:

O melhor de mim é quando me comove o melhor dos outros. O melhor de mim é quando me inquieta o pior que recai sobre os outros. O melhor de mim é quando me torno voz pranteada da aflição dos outros, quando incorporo em mim o sofrimento alheio, quando ponho para fora o grito de protesto pela dor resignada dos outros (PAULO SANT'ANA).

Assim emergiram categorias de estudo, melhor dizendo, categorias da vida da prática, categorias que falam de sujeitos que se quer de desejos, categorias formais, mas que na verdade não formalizaram, desnudaram, contaram como, também nesses espaços, se faz

educação, de qualidade. Falaram em família, ambiente, professores, linguagem e vida adulta, ora com suavidade, ora com indignação, mas com responsabilidade acima de tudo.

Falaram de um caminho que se percorre com sobressaltos, tortuoso, pois partimos da “desorganização”, mas que sempre os leva a um outro lugar. Neste estudo/pesquisa/relatório final, o convite que se faz é este: Percorram conosco esse caminho, aqui abreviado, no qual o enigma do autismo dá ritmo aos nossos passos, envolvam-se por essa causa educativa. A causa que deverá pautar este século que se inicia, é de dar espaço para todas as alteridades humanas: as diferenças – humanas, teóricas, práticas – que possam viver, conviver e bem viver juntas.

## 1. O QUE A CIÊNCIA SABE SOBRE O AUTISMO: PERCEPÇÕES E VERDADES

O cinema, em meados da década de oitenta do século passado, contou uma história, entre outras, de dois irmãos que, separados por toda uma vida, se encontram após a morte do pai. Poderia ter sido apenas mais um drama, se, nessa história, não houvesse uma particularidade – um dos irmãos era um “diferente”.

O filme, cujo título era *Rain Man*, fora protagonizado por Tom Cruise e Dustin Hoffmann, esse último em interpretação brilhante, o que lhe rendera um Oscar. Dustin Hoffmann levou ao conhecimento do grande público, a partir dessa narrativa, uma das condições humanas que mais desafiam a ciência, pelo menos nos últimos tempos – o autismo – uma maneira de ser que foge aos padrões de normalidade instituídos “[...] e parte do ponto mais intrigante de todos, que é a incapacidade que esses sujeitos apresentam de não se relacionarem de forma ‘adequada’ com pessoas e objetos” (FELKER; DAMETTO, 2007, p.01).

No momento em que o olhar científico se voltou sobre o homem, deslocando o enfoque sobre a tematização da natureza, século XVIII (JAPIASSÚ, 1998), parâmetros de normalidade/anormalidade começaram a delimitar quem, nessa perspectiva-regra, se enquadrava ou não na norma. Foucault, a essa nova ordem de poderes em relação à existência do outro, argumentou: “[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios que se aplica” (2002, p.62).

A ciência passa a ter o poder do enunciado, dita os problemas e suas curas. A descoberta do homem (JAPIASSÚ, 1998) fez com que o mesmo fosse analisado e pensado conforme um conjunto de “verdades” estabelecidas, conflitadas e entrecruzadas. A ciência, então, tendo controle de singularidades, alteridades e manifestações humanas lhe confere o caráter de aceitáveis ou não (FOUCAULT, 2002). Inventaram o diferente – cientificamente respaldado.

Rain Man, o personagem de Dustin Hoffmann, era diferente: não se enquadrava nos requisitos de normalidade; era categorizado conforme o poder dos enunciados (saberes científicos), ao passo que ameaçava personalidades bem estruturadas, “normais”. E Rain Man era apresentado como herói, talvez o único retratado até agora no cinema com o estigma do autismo (SACKS, 2006).

Começava, assim, a prática da exclusão, irmãos sendo separados, pois um colocava em risco a integridade do outro. Esse início nos reporta à modernidade. Vieram hospícios, asilos, escolas e todas as instituições “próprias” aos desviantes (FOUCAULT, 2002).

O humano que fugia à regra, o que não se parecia à maioria comum, esse sujeito em especial fora descoberto, a psiquiatria passou a ser dona absoluta dos corpos, submetendo-os ao crivo científico “[...] começa com a consciência da anomalia, isto é, como reconhecimento de que, de alguma maneira, a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal” (KUHN, 1991, p.78).

Mas que diferença é essa, da qual nos ocupamos, que não comporta uma única verdade e que vem sendo palco de inúmeros embates teóricos? (AMY, 2001). Ao falarmos de autismo – a diferença de Rain Man – estamos falando de um dos *modus vivendi*, que desconcerta, ao mesmo em que clama por uma explicação.

E são muitas as explicações..., fragmentadas, mutuamente atacadas, nunca unânimes, nem tampouco passíveis de intersecção (?). Cada qual “[...] requer para si o *status* de verdade supostamente universal” (FELKER; DAMETTO, 2007, p.01), o que, como consequência, determina a forma de atenção dirigida aos sujeitos acometidos: os diferentes olhares, como nos alertavam Baptista e Bosa (2002).

Jussiaux (1996) nos permite entender que muitos dos saberes, ora relacionados na compreensão do autismo, não necessariamente foram elaborados com essa finalidade, pois aconteceram por associações.

A literatura psicopatológica, nos últimos dois séculos, tem descrito casos que se aproximam da sintomatologia do autismo, ou de uma gama de manifestações semelhantes pelo que se possam definir como estruturas psíquicas “anormais”, e a essas orientando as mais diversas formas de tratamento (BAPTISTA, 2002; FOUCAULT, 2002).

Algumas terminologias vêm sendo empregadas no decorrer do tempo para designar a parcela de sujeitos que apresentam características aproximadas de ser e conviver (Autismo, Psicose, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Transtornos Globais do Desenvolvimento), e que, a princípio, se beneficiariam de semelhantes procedimentos educativos e terapêuticos.

São nomeações essas múltiplas e sedimentadas por estruturas teóricas complexas que acreditam em gêneses distintas. Dentre as próprias tendências, coexistem oposições defendidas veementemente por seus interlocutores, e que, não distante, definem prognósticos para esses sujeitos (AMY, 2001; CAMARGOS JR, 2002; BERNARDINO, 2004; FERRARI, 2007).

Permeadas por tantas incertezas, essas teorizações tenderam à continuidade, convictas de que anunciam o verdadeiro sobre tais condições humanas, e esse “comportamento científico” tem sido freqüente no longo processo de estudo-descoberta dessas manifestações mentais (o autismo em especial), o que, segundo Kuhn (1991), decorre da falta de novas alternativas ou paradigmas à sua decifração. Kaufmann (1996) considera que o trabalho da clínica continua mais avançado do que o das teorias, ou seja, oferecemos mais propostas do que respostas aos sintomas que se apresentam.

Bosa confirma tal indefinição, quando comenta a falta de uma posição privilegiada sobre esses saberes científicos (plurais) que disputam a etiologia e intervenção desses quadros/sintomas, ora recaindo a ênfase para “[...] aspectos neurológicos do transtorno autista, termo relação com aspectos sociocognitivos e afetivos – visão organicista, seja dos processos emocionais (visão psicodinamicista)” (2002, p.30).

Essas inquietações, embora restritas à clínica, enquanto espaço de definição (diagnóstico) das causas e tratamento, não passam despercebidas do discurso escolar, pois tais crenças tendem a direcionar processos educativos (ORRÚ, 2007; JERUSALINSKY, 2007).

Portanto, ao nos colocarmos enquanto espaço social freqüentado por esses alunos, com essas “marcas”, faz-se necessário o conhecimento das elaborações que dizem respeito ao seu jeito de ser (SCHWARTZMAN, 2003), ou estar (JERUSALINSKY, 1998), vivendo com tais manifestações.

Os detalhes que identificam a patologia podem ser os mesmos detalhes que impulsionam uma aprendizagem (PINHO, 2005), as histórias que contam suas relações podem ser as mesmas que evitaremos repetir (COUTO, 2003), pois cabe à educação, por compromisso com um ser humano em desenvolvimento, saber o máximo possível sobre ele. Ao discutirmos nosso projeto educativo, a compreensão de nosso aluno é ponto inicial e necessário.

Por mais desafiadoras que se mostrem as patologias, saber sobre elas nos dá grandes chances de reverter trajetórias de exclusão a que esses sujeitos, historicamente, vêm sendo submetidos. Isso não significa avalizarmos verdades, mas questionarmos percepções distorcidas sobre as reais possibilidades desses alunos. Frequentemente vislumbramos além do que as imposições da doença reservaram.

Neste capítulo, procuraremos apresentar algumas das verdades que se pronunciam a respeito de nossos alunos, de suas “anormalidades”, tentando situá-las enquanto referenciais dos propósitos educativos que explanaremos em outra passagem deste texto, pois concepções

determinam ações (FELKER, 2005) abstratas, verdades que se concretizam na relação professor-aluno.

Esse percurso tentará trazer contrapontos importantes, divididos em três cenas, quais sejam: orgânico, psíquico e social, e que, a nosso ver, podem esclarecer as inquietações dessa proposta de pesquisa, pois direcionam seu olhar nas articulações (im)prováveis desses conhecimentos e que se refletem no cenário mais amplo: a sala de aula.

Ao pensarmos indispensáveis esses conhecimentos, não estamos colocando em segundo plano os saberes pedagógicos, mas alertando que, ao nos apropriarmos de mais subsídios teóricos podemos estabelecer a sutil diferença entre o sucesso e o fracasso da ação educativa (BAPTISTA; BOSA, 2002; BASTOS, 2002). “O ser humano não precisa dominar todos os saberes, mas efetuar a conexão entre os saberes. A visão do todo, é uma responsabilidade ética. [...] As teorias são parciais, é o nosso olhar que vai fazer as conexões entre elas” (MORIN apud CAMARGOS JR, 2002, p.210).

Vamos aos saberes: a história teórica de nossos alunos diferentes, os que necessitam de Educação Terapêutica, com autismo, psicose, transtornos, desvios, déficits, ou seja, lá qual for a nomenclatura apropriada para sua maneira de viver; as cenas que pintam com variadas tintas os cenários em que atuamos. Aqueles que podem coloridos produzir beleza-educação-crescimento, ou aqueles que, cinzentos, se definem, de início, apenas reproduzindo um destino de cronificação imutável.

### **1.1 Em termos: Nomeando a condição de que se fala**

Patologias mentais desafiam seus decifradores (CAMARGOS JR, 2002), o que não poderia ser diferente, pois ainda pouco se conhece da engenhosa “máquina” que comanda nossos atos, comportamentos, palavras, escolhas e maneiras de perceber o mundo. E quando essa “máquina” que nos comanda funciona sob programas “deficitários”, conscientes ou inconscientes, recebem nomes apropriados às suas manifestações, são categorizações que as situam em grupos e subgrupos de acordo com os fenômenos emergentes.

Nossos alunos, os que freqüentam as Classes de Educação Terapêutica, pertencem obrigatoriamente a essas divisões ou quadros nosográficos. O texto oficial assim recomenda: “Atende alunos com diagnóstico de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Psicoses

[...]” (SEC-RS, 2002, p.13) e assim fazemos. Mas o que exatamente compreendem esses termos?

Segundo Bosa, muitos são os termos que adotamos para fazer referência a esses alunos, em escolas, conhecidos como “os autistas” e um denominador comum, a fim de minimizar tais disparidades, parece algo impossível, frente à imensa gama de compreensões que deles e sobre eles, denotam. “[...] Paradoxalmente, estamos em uma espécie de torre de Babel” (2002, p.22), multiplicidade de saberes, de percepções.

A palavra autismo foi citada inicialmente por Bleuler em 1911, psiquiatra que, ao proferir esse termo, pretendia “[...] unificar através da esquizofrenia, o campo das psicoses, até então compartimentado em nosografias rígidas e estanques” (JUSSIAX, 1996, p.56).

Quais sejam então as palavras ou sentenças escolhidas oficialmente pelos órgãos responsáveis: 1) Psicose de acordo com o GAP – Grupo para o avanço da Psiquiatria – França. “Por psicose, compreende-se de um modo geral, um distúrbio maciço da realidade, envolvendo uma desorganização (ou a não-organização) da personalidade” (HOUZEL apud BOSA, 2002, p.27) ou ainda “[...] um transtorno básico no funcionamento do ego, afetando o desenvolvimento de funções básicas da personalidade no que diz respeito ao processo de individuação e de relações interpessoais” (BOSA, 2002, p.30). 2) Transtornos Invasivos do Desenvolvimento nas deliberações do DSM IV<sup>8</sup> e que comportam quatro maneiras distintas de apresentação: Autismo Infantil, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtornos não especificados (autismo atípico) (ASSUMPÇÃO JR, 2002) e por último 3) Transtornos Globais do Desenvolvimento no conceito do CID-10 (1993)<sup>9</sup> que assim descreve:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por repertório de interesses restritos, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões (ASSUMPÇÃO JR, 2002, p.17).

Rocha (1997), a esses variados termos, opta por Autismos, tantas são as maneiras de apresentação sintomática. Neste trabalho optamos por autismo, devido às dificuldades de escrita com diferentes nomenclaturas.

---

<sup>8</sup> DSM IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2000) da Associação Americana de Psiquiatria.

<sup>9</sup> CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados à Saúde (ASSUMPÇÃO JR, 2002, p.20).

A essas condições, um aspecto chama a atenção e é apontado por todas as correntes teóricas como obrigatório ao seu pertencimento, o fato de que todos os acometidos apresentam: transtornos referentes à linguagem, dificuldades de interação social e comportamento estereotipado, ou seja, um conjunto de sinais variáveis em intensidade, mas imprescindíveis em observância (SALLE et. al, 2002).

Essa tríade de manifestações sempre presente fora descrita, pela primeira vez, em 1943 por Leo Kanner (1894 – 1981), psiquiatra austríaco que emigrou para Baltimore, EUA, e isolou, em seus estudos de psiquiatria infantil, um tipo de condição peculiar, complexa, acreditando ser uma entidade única, a qual denominava autismo (AMY, 2001; BAPTISTA; BOSA, 2002; LEBOYER, 2007; ORRÚ, 2007; CAMARGOS JR, 2002; FERRARI, 2007; GAUDERER, 1993; SCHWARTZMAN, 2003).

Tais considerações sucederam Bleuler que empregava o termo autismo para fazer referência a uma possível esquizofrenia precoce (FERRARI, 2007; JUSSIAUX, 1996; GAUDERER, 1993). Jussiaux cita o posicionamento de Bleuler:

Os esquizofrênicos mais gravemente atingidos, os que não tem mais contato com o mundo externo, vivem num mundo que lhes é próprio. Fecharam-se com seus desejos e suas aspirações (que consideram realizados) ou se preocupam apenas com os avarates de suas idéias de perseguição, afastaram-se o mais possível de todo contato com o mundo externo. A essa evasão da realidade, acompanhado ao mesmo tempo pela predominância absoluta ou relativa da vida interior chamamos de autismo (1996, p.56).

Kanner escreveu em seu artigo “*Autist Disturbances of Affective Contact*”<sup>10</sup> sobre 11 crianças (8 meninos e 3 meninas) que tinham semelhanças que, associadas, se configuravam como uma síndrome<sup>11</sup>. O que mais lhe chamara a atenção era a “extrema solidão” que desses sujeitos emanava. *Autós* significava por si mesmo, de si mesmo, *ismos* significa disposição-orientação, palavras de origem grega (BOSA, 2002; ORRÚ, 2007; FERRARI, 2007) e era o que bastava àquelas crianças: ocupavam-se de si mesmas. Eram inertes a qualquer vínculo ou estímulo, não pareciam depender da existência do outro.

Assim relatou Kanner sobre essas “fascinantes particularidades” (1997, p.111):

---

<sup>10</sup> Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo (ROCHA, 1997).

<sup>11</sup> Conjunto de sintomas de uma doença (LUFT, 2003, p.608).

O distúrbio fundamental mais surpreendente “patagnômico” é “a incapacidade destas crianças de estabelecer relações” de maneira normal com as pessoas e situações, desde o princípio da sua vida. Seus pais falavam delas nesses termos: desde sempre, criança “se bastando de si mesma”; “como em uma concha”; “mais contente sozinho”; “agindo como se os outros não estivessem lá”; “totalmente inconsciente de tudo o que a rodeia”; “dando a impressão de uma sabedoria silenciosa”; fracassando em desenvolver uma sociabilidade normal”; “agindo quase como sob hipnose”! Não se trata, como nas crianças ou adultos esquizofrênicos, de uma ruptura de relações previamente estabelecidas; não se trata de um “retraimento” sucedendo uma participação. Existe inicialmente, um fechamento autístico extremo que, sempre que possível, faz com que a criança negligencie, ignore ou recuse tudo o que lhe vem do exterior. Um contato físico direto, um movimento ou um ruído que ameaçam interromper este isolamento são tratados “como se não existissem”; se isto não for mais suficiente, são, então, sentidos com intrusões profundamente perturbadoras (KANNER, 1997, p.156).

A partir desses achados, estava inaugurado um novo paradigma (KUHN, 1991), um marco para a ciência, bem como um rótulo a mais para a existência humana: ambíguo dado, visto que a ciência, ao buscar o “remédio” para os males, confere-lhe a doença. Kanner passa a ser pioneiro, referencial, e continua sendo para muitos dos que ousam compreender o autismo (AMY, 2001), seja por suas descrições, seja pelas imensas controvérsias que permearam toda a sua obra.

Kuhn ressalta a importância do estudo que precede elaborações posteriores às descobertas: “No desenvolvimento de qualquer ciência, admite-se habitualmente que o primeiro paradigma explica com bastante sucesso a maior parte das observações e experiências facilmente acessíveis aos praticantes daquela ciência” (1991, p.91).

Todos retomam Kanner, sejam organicistas, sejam psicodinamicistas (BOSA, 2002), independente das crenças de gênese, seus escritos continuam alimentando divergências, inclusive por vosso próprio incentivo (AMY, 2001), visto que, até sua morte, não achou a causa que explicasse, fidedignamente e sem sombra de dúvidas, o fenômeno que havia demonstrado à comunidade científica e ao mundo, o objeto de suas buscas.

Foucault comentou essa formação do objeto, exemplificando com o discurso da psicopatologia.

Nesses campos de diferenciação primeira, nas distâncias, descontinuidades e liminares que então se manifestam, o discurso psiquiátrico encontra a possibilidade de limites, seu domínio, de definir aquilo de que fala, de dar-lhe o status de objeto – ou seja, de fazê-lo aparecer, de torná-lo nomeável e descritível (1987a, p.47).

Ao serem organizados por Kanner, os estudos avançaram seguindo percursos conflitantes. Esse não é um comportamento científico atribuído somente a esse autor, ou aos seus discípulos, ou, a essa época, referentes aos transtornos mentais. Muito antes a ciência já se ocupara de embates sobre condições anormais, e, coincidentemente, em um desses episódios, a disputa se dava acerca de um caso que, talvez, hoje também fosse classificado como sendo de autismo (ORRÚ, 2007).

A história de que falamos percorreu sobre o destino de Vyctor, um menino achado sozinho na floresta de Aveyron, na França, que primava pelo isolamento social, não possuía linguagem e se comportava estranhamente. Essa criança foi o centro de uma das polêmicas que ilustram a história da psiquiatria ao final do século XVIII, pois para ele foram propostos dois tratamentos distintos: um defendido por Jean Itard (1774–1838) que propunha um novo modelo de vida, no qual pudesse se constituir humano; o outro, ao contrário, sugerido por Philippe Pinel (1745–1826), esse descrente de melhoras, apontava o caminho de Bicêtre<sup>12</sup>. Ao final do entrave entre dois expoentes profissionais da época, prevaleceu a posição de Itard, e a Vyctor ofereceram um lar e relações humanas (BAPTISTA, 2002; ORRÚ, 2007, NEGRINE; MACHADO, 2004).

A história de Vyctor, no que se refere aos procedimentos de Itard, ainda acrescenta considerações que pontuam sua falta de valor às funções exercidas pelos agentes parentais, em especial a maternagem<sup>13</sup>, pela tentativa de constituição humana e por métodos de aprendizagem comportamental, ou seja, sua anormalidade sugere vários vieses até hoje do que seria apropriado em seu caso (JERUSALINSKY, 2007; MANNONI, 1999; BETTELHEIM, 1987).

Como visto, o autismo não passou a existir a partir de Kanner. Nem muito menos as contradições que circundam as explicações e tratamentos para as patologias mentais, que, não palpáveis (literalmente), alimentam fantasias e preocupações que extrapolam os limites da ciência.

Quase que simultaneamente aos escritos de Kanner, outro médico austríaco, Hans Asperger (1906–1980), apresentou em sua tese de Doutorado descrições muito semelhantes às de Kanner. O ano fora 1944, e o ocorrido em Viena, continente europeu, que naquele período estava assolado pela 2ª Grande Guerra Mundial (SCHWARZTMAN, 2003). Embora seus achados fossem bem mais abrangentes dos que os de Kanner, esse cientista só ficou

---

<sup>12</sup> Hospício Francês.

<sup>13</sup> Cuidados Maternos, de materno próprio de mãe (LUFT, 2003, p.448).

conhecido há bem pouco tempo atrás, devido às dificuldades que decorreram após o término dos conflitos.

A esses pesquisadores se sucederam outros provedores de “verdades”, chamando para si feitos notáveis, detalhados, sem falar em descrições clínicas que não param de se somar às iniciais delimitadas por ambos os precursores (GAUDERER, 1993; CAMARGOS JR, 2002). Podemos citar, entre elas, os sintomas<sup>14</sup> verificáveis de nossos alunos, essenciais em seus diagnósticos que se combinam ou não, listados abaixo sem ordem de precedência ou importância maior:

- Solidão.
- Insistência obsessiva na invariância.
- Falta de interesse social.
- Incapacidade de elaboração de linguagem responsiva.
- Presença de conduta motora bizarra.
- Distúrbios na fala.
- Fala idiossincrática.
- Retardo Mental.
- Ausência de atitude antecipatória.
- Uso insatisfatório de sinais sociais.
- Falta de modulação no comportamento.
- Interesses restritos, repetitivos e estereotipados.
- Inteligência superior.
- Apego à rotina.
- Vinculação a objetos incomuns.
- Tônus rígidos.
- Girar objetos.
- Medos.
- Fobias.
- Alterações no sono.
- Alterações na alimentação.
- Interesse por objetos duros.

---

<sup>14</sup> Sintoma aqui compreendido como: “Indício, sinal, fenômeno acidental que revela a existência, natureza ou sede de uma moléstia. (LUFT, 2003, p.609) Diferente da compreensão de sintoma para a psicanálise, como veremos posteriormente neste estudo.

- Repugnância por objetos moles.
- Ataques de birra.
- Agressão.
- Auto-agressão.
- Pobreza em jogos imaginativos.
- Ecolalia.
- Ausência da noção de perigo.
- Condutas negativistas.
- Risos e choros imotivados.
- Encoprese.
- Enurese.
- Aversão a contato físico.
- Ausência de contato visual.
- Olhar periférico.
- Olhar raio X.
- Farejamento.
- Movimentos repetitivos e complexos.
- Inversão pronominal.
- Mutismo.
- Neologismos bizarros.
- Narrativas fragmentadas.
- Linguagem superinvestida.
- Uso do punho do outro.
- Epilepsia.
- Ausência de afeto.
- Crise de cólera.
- Maneirismos.
- Falta de reciprocidade social ou emocional.
- Memória notável.
- Flap (movimento de levantar vôo com as mãos).
- Andar na ponta dos pés.
- Girar sobre si mesmo.

- Intolerância às frustrações.
- Insônia.
- Falta de sucção.
- Ausência de mastigação.
- Anorexia.
- Balanceio.
- Asseio exagerado ou falta de asseio.

Enfim, como podemos perceber, inúmeras dissonâncias, do que se espera ser um desenvolvimento normal, aparecem (SALLE et. al, 2002) geralmente até os 36 meses de idade. Essas crianças manifestam alguns desses sintomas, em maior ou menor grau de comprometimento, o que, sem dúvida, torna ainda mais difícil o acompanhamento precoce e a adequada intervenção.

Esse parece ser o grande desafio, são muitos os sinais proeminentes, combinados ou não, decorrentes de fatores também sob dúvidas. Ter o diagnóstico não necessariamente garante os processos terapêuticos adequados, já que são únicos, visto que essas crianças são diferenciadas em sua humanidade, o que contraria o senso comum que, de imediato, as relaciona aos personagens da ficção – distantes, com superpoderes de aprendizado, ou agindo como robôs, mecanicamente.

Nossos alunos são crianças que necessitam de um olhar despido de pré-conceitos. Ao falarem sobre todas as sintomatologias, Salle et. al concluem:

[...] se considerarmos as descrições clínicas do autismo tais quais elas existem atualmente, sobressai essencialmente uma grande heterogeneidade devida às diferenças individuais ou na evolução dos sintomas no tempo: tal sinal vai desaparecer ou se atenuar, paralelamente ao desenvolvimento da criança. Um autista não apresenta exatamente o mesmo quadro que outro (2002, p.15).

Acrescentamos que, como se espera, histórias são “personalizadas”, não se repetem, cada qual tem a sua, em seu ambiente, com pais ou responsáveis que agem com esse filho de maneiras diversas. São tempos e personagens que constroem estruturas individuais, coletivas e familiares, e dessas derivam humanos ímpares. Frágeis, perturbados, em sofrimento, mas que sempre estão aptos a receberem nossos maiores esforços, que independem de etiologias ou categorias.

A propósito, cabe-nos uma revisão, fundamentada em três diferentes tendências, que seguem esse estudo – as gêneses da condição de que falamos, marcas científicas, validadas por seus fiéis defensores e suas robustas teorias.

## 1.2 Gênese orgânica – BIO – Cena 1

A busca pela gênese orgânica das patologias mentais vem, há muito tempo, mobilizando a comunidade científica e a desafiando, pois, em muitos desses casos, não se pode definir, fidedignamente e de maneira pontual, a causa a priori da desorganização que esses sujeitos apresentam. Tais impasses se confundem com história do autismo que, anteriormente a Kanner, era igualado a uma forma de esquizofrenia. Bodei menciona uma passagem da década de trinta do século passado, na qual as dúvidas sobre as origens dessas manifestações se estabeleciam no discurso da psiquiatria pós-positivista:

Constatada a impossibilidade de descobrir um “bacilo da loucura” ou lesões orgânicas para as psicoses endógenas (e em particular para o grupo daquelas que Bleurer definiu como “esquizofrenias”) considerada a inutilidade da visão objetivante que tende a catalogar, a considerar entomológicos os diversos distúrbios, reconduzindo-os a fatores orgânicos e etiquetas, começa agora por parte da psiquiatria a aproximação das filosofias mais recentes [...] (2000, p.65-66).

Contudo, mesmo se passando mais de sete décadas, ainda hoje ninguém apontou enfaticamente, sem chances de erros, a causa, ou as possíveis causas do fenômeno que se compreende por síndrome do autismo (FERRARI, 2007). Esse ainda permanece como um enigma a ser desvendado, tantas são as probabilidades etiológicas, e, nessa discussão, somente orgânicas, que podem definir ou potencializar a apresentação do quadro/sintoma em questão (CAMARGOS JR, 2002). Gadia observa: “embora esteja clara a importância dos fatores biológicos na gênese do autismo, ainda não existe um marcador biológico para essa patologia. Portanto, o diagnóstico de autismo e o conhecimento de seus limites, permanecem uma decisão clínica um tanto arbitrária” (2006, p.424).

Mas a ciência (objetivista), nesse tempo, avançou, e hoje seus representantes, entre eles em destaque Gilberg, afirmam: “É altamente improvável que existam casos de autismo

não orgânicos” (apud ASSUMPÇÃO JR, 2002, p.16). De imediato, esses teóricos descartam as teorias que responsabilizam os pais pelos problemas de seus filhos, entre elas a psicanálise, e reafirmam que todas as tentativas de esclarecimento devam centrar-se no que é biológico como pressuposto, ou seja, naquilo que se pode comprovar pragmaticamente (SCHWARTZMAN, 2003; GAUDERER, 1993, ASSUMPÇÃO JR, 2002; LEBOYER, 2007).

De acordo com essa visão, alguns conceitos ilustram de maneira contundente o que se definiria como autismo em termos de apresentação e origem, entre eles citamos a postura de Schwartzman:

O autismo infantil pode ser considerado um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por um quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas de interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade, este quadro é possivelmente inespecífico, e representa uma forma particular de reação do sistema nervoso central, frente a uma grande variedade de insultos que podem afetar, de forma similar, determinadas estruturas do sistema nervoso central, em períodos precoces do desenvolvimento (2003, p.11).

O próprio Kanner concebia a explicação biológica como a mais adequada, tanto que, por seus estudos, tiveram início as buscas nessa perspectiva, sempre tendo como colaborador Leon Eisemberg, que, após sua morte (momento em que confiou aos biólogos a gênese do autismo) manteve nessa direção tal tarefa (GAUDERER, 1993).

Considera-se intrigante o fato de o autismo ter múltiplas apresentações, que podem ser compreendidas entre um quadro de deficiência mental grave até o extremo de um comportamento de superdotação / altas habilidades, o que eleva consideravelmente a quantidade de estudos nessa área e aponta, como momentos de definição dessa patologia, situações que podem acontecer em fases pré, peri ou pós-natais, ou mesmo em combinações ocasionais entre estas fases (LEBOYER, 2007; CAMARGOS JR, 2002; SACKS, 2006; SCHWARTZMAN, 2003).

Várias hipóteses vêm sendo levantadas nessa corrente de pensamento, os organicistas (BOSA, 2002), e que Assumpção Jr convencionou chamar de “constelação etiológica complexa” (2002, p.16), pois, mesmo que aconteça um tempo em que uma única causa seja apontada, será bastante difícil que sejam descartadas outras que já se consideram como irrefutáveis (AMY, 2001; LEBOYER, 2007). O mais provável nesse sentido deva ser a combinação de dispositivos causais para explicar, caso a caso, as manifestações dessa

síndrome (SACKS, 2006), visto que os próprios especialistas reconhecem que ainda conhecem muito pouco a origem do autismo (AMY, 2001).

Passamos a enumerar algumas dessas descobertas que se sucederam e que nos parecem, entre muitas as considerações mais significativas, pertinentes que a literatura da área aponta e que tiveram, como ponto de partida, os históricos escritos de Kanner, em 1943, e de Asperger, em 1944, os referenciais que ainda continuam em pleno século XXI, dignos de menções constantes (AMY, 2001; FERRARI, 2007; LEBOYER, 2007).

Kanner (1997) tomou como amostragem em seus estudos onze crianças, sendo três delas meninas e oito meninos, número que indicava de certa forma uma das questões centrais que hoje circundam e direcionam as explicações e pesquisas sobre o autismo. Intencional, ou não, esse cientista adiantara um dos indícios mais importantes na elucidação do autismo, ou seja, a questão de prevalência do gênero, traduzida em indicativos genéticos que, possivelmente, expliquem tal patologia (MOTTA, 2003; SCHWARTZMAN, 2003; FERRARI, 2007; LEBOYER, 2007; CAMARGOS JR, 2002).

Se compararmos com os pressupostos da Teoria Psicanalítica, a constituição psíquica dos meninos obedece a um processo mais complexo do que a constituição psíquica das meninas, e, portanto, mais suscetível às falhas estruturais, talvez, uma possibilidade de explicação para esta significativa diferença de prevalência/gênero.<sup>15</sup>

Por mais raro que seja, o autismo acomete crianças em todas as etnias, nos mais distantes lugares do mundo, e pertencentes a todas as classes sociais. Aproximando-se dos ensinamentos de outra teoria, histórico social, Vigotski (2003b) justificaria como meios insuficientes, e isso independe de posição geográfica, mas, de interações que não favoreceram a estruturação (desenvolvimento) psicológico desses sujeitos.

Apresenta-se em variável de 3,5 a 4 casos em 10.000 nascimentos (número aceito pela maioria das estatísticas, mas flexível de acordo com escalas avaliativas de diagnóstico), sendo que a prevalência é de 4 meninos acometidos para cada menina (4:1) (MOTTA, 2003; CAMARGOS JR, 2002; SALLE et al; 2002; LEÃO; AGUIAR, 2002; SCHWARTZMAN, 2003; CAMPOS, 2002).

Esses dados indicam uma predisposição hereditária genética fortemente embasada, além de acometer de forma muito mais grave meninas do que meninos. Schwartzman (2003), Ferrari (2007) e Gadia (2006) citam as pesquisas relacionadas ao cromossomo X como um

---

<sup>15</sup> Os meninos além da ruptura que precisam estabelecer com a figura materna, ainda necessitam se identificar com a figura paterna (LACAN, 2005; JERUSALINSKY, 2007).

considerável avanço, na tão almejada elucidação de tal apresentação. Esse componente celular estaria implicado na ocorrência e gravidade dos sintomas.

Tomando por base as análises genéticas de gêmeos monozigóticos<sup>16</sup>, a taxa de incidência se mostrou alta, embora não concordante, em 100% dos casos (LEÃO; AGUIAR, 2002). Ferrari (2007) reafirma o enfoque nessa população como o melhor método de detecção de fatores genéticos.

Em menor escala, mas igualmente importantes, foram encontrados indícios em certas regiões cromossômicas: “[...] ligadas a predisposição ao autismo: o braço longo dos cromossomos 2 e 7. Essas regiões contêm alguns genes que estariam relacionados ao desenvolvimento de uma parte das estruturas cerebrais” (FERRARI, 2007, p.30). O isolamento desses cromossomos permitiu igualmente explicar o fato de crianças com autismo não possuírem nenhuma apresentação fenotípica<sup>17</sup>. Gadia endossa: “Nos casos de autismo e déficits graves na linguagem, os mais fortes ‘candidatos’ são os cromossomos 2 e 7” (2006, p.426).

Assumpção Jr e Kuczynski (2007) acrescentam que existem relatos com alterações também nos cromossomos 1, 4, 5, 8, 13, 15, 16, 17, 18 e 22, além dos anteriormente citados, e nos cromossomos sexuais, relacionados a algumas síndromes específicas, como por exemplo, a síndrome de Turner.

Por vezes, essas crianças são apontadas como crianças dotadas de muita beleza por fugirem ao conjunto de “marcas” específicas que outras síndromes apresentam (SZABO, 2005), embora o autismo aconteça, com frequência, associado a outras doenças genéticas já melhores compreendidas, como: Síndrome de Rett; Moebius; Prader Willi, Esclerose Tuberosa, D’Angelman; West; Landau-Kleffner, Cornélia de Lange; Down, Tourette, Willian, entre outras de incidência mais raras (FERRARI, 2007; LEBOYER, 2007; SCHWARTZMAN, 2003). Por essas associações, pode-se levantar a hipótese de caráter multifatorial, ou seja, gens responsáveis.

Sobre essas pesquisas, Ferrari comenta: “A descoberta de certos genes no determinismo de algumas formas de autismo constitui no estado atual das pesquisas, o dado mais claro e mais confiável do conjunto dessas pesquisas” (2007, p.25), mas alerta que outras formas de psicose ainda são bem pouco conhecidas em termos epidemiológicos e que denotam maiores esclarecimentos.

---

<sup>16</sup> Segundo Schwartzman (2003, p.124) monozigóticos, derivados do mesmo zigoto; gêmeos idênticos.

<sup>17</sup> “Fenótipo: conjunto das características aparentes de um indivíduo que decorre da interação de seu genótipo com condições ambientais” (SCHWARTZMAN, 2003, p.139).

Outros fatores que podem ter participação na gênese do autismo são vislumbrados com frequência nesses casos, combinados ou não e em maior ou menor grau de incidência: são os que sugerem o quadro organizado por Leboyer (2007) e também citados por Camargos jr (2002), Gauderer (1993) e Schwartzman (2003).

Para situar o modelo orgânico, seus respectivos colaboradores endossam a sistematização, o tempo (época) em que tais pesquisas foram publicadas, conforme quadro 01:

---

### PATOLOGIA MANIFESTADA EM ASSOCIAÇÃO COM O AUTISMO

---

#### *Patologia Pré-Natal*

- Trissomia 21 (Wakabayashi, 1979);
- \* Rubéola congênita (Chess, 1971, 1977);
- Infecção por Citomegalovirus congênita (Stubbs, 1978);
- Sífilis congênita (Rutter e Lockyer, 1967);
- \* Hemorragias do primeiro trimestre (Torrey e outros, 1975);
- Toxemia gravídica (Ornitz e outros, 1977).

#### *Patologia Perinatal*

- Anóxia neonatal (Lobascher e outros, 1970);
- \* Apresentação pélvica (Finegan e Quarrington, 1979);
- \* Baixo Apgar (Finegan e Quarrington, 1979);
- Bilirrubina elevada (Finegan e Quarrington, 1979);
- Fibroplasia retrolental (Keeler, 1958);
- \* Síndrome de angústia respiratória (Finegan e Quarrington, 1979; Ornitz e outros, 1977).

#### *Patologia que se manifesta nos três primeiros anos*

- Espasmo em flexão (Taft e Cohen, 1971; Riikonen e Amnell, 1981; Toublanc, 1973);
- Outras convulsões (Deykin e Mac Mahon, 1979);
- Lipidose cerebral (Creak, 1963);
- Microcefalia (Ornitz e outros, 1977);
- Síndrome de Moebius (Ornitz e outros, 1977);
- Fenilcetonúria (Wing, 1966; Sorosky e outros, 1968);
- Doença celíaca (Goodwin e Goodwin, 1969);
- Esclerose tuberosa (Lotter, 1974);
- Histidemia (Kotsopoulos e Kutty, 1979).

#### *Patologia que se manifesta mais tarde*

- Rubéola Congênita (Chess, 1977);
- Encefalite herpética (De Long e outros, 1981);
- Epilepsia (Rutter e outros, 1967; Deykin e Mac Mahon, 1979);
- Patologia do lobo temporal (Sarvis e Garcia, 1961; De Long, 1978).

---

#### \* Frequência significativa de ocorrência

---

Quadro 1 - Patologia manifestada em associação com o autismo. Fonte: Leboyer, 2007.

De fato, como situou Leboyer (2007), essas decorrências fazem parte da anamnese da grande maioria dos acometidos. Raras são as histórias nas quais nenhum acontecimento atípico se narra.

Alguns pais engajados nessa elucidação afirmam discordar da tendência que desloca o autismo de causas orgânicas, já que compreendem que este, uma vez instalado como quadro/sintoma, se torna irreversível, apenas plausível de amenização e que não necessariamente esse tratamento passaria pela mudança de comportamento deles – os genitores – em relação aos seus filhos (SZABO, 2005; SALVADOR, 2000).

Um fato merece destaque no discurso desses pais, que citam o “episódio da vacina”<sup>18</sup> como desencadeante do processo autístico, afirmando que seus filhos tinham um desenvolvimento absolutamente normal, até serem imunizados para determinadas doenças virais.

Ao compararmos com os pressupostos da Teoria Psicanalítica, essa fase coincidiria com a fase crucial da constituição psíquica, a ruptura da dependência materna, pela introdução de um outro nessa relação (LACAN, 1998; JERUSALINSKY, 2007).

Coincidência ou não, algumas crianças realmente apresentam desenvolvimento normal, vindo a aprender a falar e mantendo áreas como a motricidade, por exemplo, aparentemente intactas. Assumpção Jr (2002), ao teorizar sobre esses Distúrbios Abrangentes do Desenvolvimento, indica que podem ter início até os 36 meses de idade, a primeira infância, o que se entende o fato de que, até então, muitas crianças poderiam não apresentar comportamento tão intrigante, ou este não ser percebido por seus familiares (famílias sem parâmetro comparativo, outros filhos).

Esse autor defende a idéia de um *continuum* autístico, que poderia assim estar relacionado não mais a uma entidade única (como preconizou Kanner), mas a um conjunto de doenças que, entre combinadas, dariam esse aspecto de amplitude na apresentação dos sintomas, ou seja, anomalias presentes em alguns casos e ausentes em outros (ASSUMPÇÃO JR, 2002).

Uma outra causa que encontra respaldos significativos tem sido a descoberta, em exames bioquímicos, de altas taxas de serotonina<sup>19</sup> com níveis de elevação em torno de até 50% nas pessoas com diagnóstico de autismo em relação às pessoas com desenvolvimento

---

<sup>18</sup> Vacina Obrigatória. Tríplex Viral- MMR.

<sup>19</sup> Segundo Leboyer “a serotonina ou 5 hidroxitriptamina (5 HT) é uma indolamina que foi identificada como neurotransmissora no nível do sistema nervoso central e está implicada em numerosos processos, fisiológicos de um lado (regulação do sono, controle térmico, dor, agressividade e comportamento sexual) e patológicas de outro (modulação de estados afetivos, retardo mental, hiperatividade, entre outros)” (2007, p.75).

considerado normal (LEBOYER, 2007; FERRARI, 2007). Os estudos relacionados a essa alteração datam como tendo início ainda em meados da década de cinquenta (século passado), pouco após a “descoberta” de Kanner, sendo nesse nível os mais antigos e numerosos estudos, além de considerados os mais coerentes (LEBOYER, 2007).

Campos acrescenta que aos níveis elevados de serotonina ainda ocorrem alterações em “[...] outros neurotransmissores tais como dopamina, noradrenalina e endorfina parecem ter algum papel adjuvante” (2002, p.22). Esses indicadores resumem o que se pode situar como a base bioquímica do autismo: anomalias perceptíveis nesses exames alteram de forma significativa o comportamento humano, nesse caso não se restringindo somente ao autismo, o que descartaria a apresentação única desses componentes orgânicos como causa isolada *a priori* (LEBOYER, 2007; GAUDERER, 1993).

De certo desde os escritos de Rinland (SCHWARTZMAN, 2003; GAUDERER, 1993; SACKS, 2006), marco afirmativo da gênese biológica, as tentativas não cessam em localizar o “ponto-chave” nessa perspectiva, que vem se sofisticando com os exames de alta tecnologia de imagem. No princípio se percebiam em casos onde a epilepsia estava associada, e em alterações relevantes no eletroencefalograma dessas crianças, os primeiros apontamentos visíveis (CAMPOS, 2002; GAUDERER, 1993; LEBOYER, 2007; SCHWARTZMAN, 2003).

Hoje os estudos de neuroimagem mostram com maior precisão esses “pontos”, entre eles citados, alterações em estruturas cerebrais como o cerebelo, amígdala distal (responsável-envolvida pela empatia, trocas sociais, reconhecimento de faces) no lobo temporal e no lobo frontal (linguagem – fala – consciência – emoções) (CAMARGOS JR, 2002).

Luria (2006), mesmo sendo expoente de outra concepção teórica – teoria histórico-cultural – também em seus escritos relaciona e disserta sobre iguais falhas anátomo-estruturais, envolvidas diretamente, nas manifestações comportamentais e de interação.

Essas percepções confirmam-se em exames anátomo-patológicos desses acometidos, segundo Campos:

Estudos anátomo-patológicos evidenciaram alterações microscópicas na organização e proliferação celular localizadas nos circuitos do sistema límbico, cerebelar, hipocampo, lobo temporal e lobo frontal. Foram vistos redução no tamanho das células neuronais do complexo hipocampal, amigdalar e corpo mamilar, além de alterações da árvore dendrítica ao hipocampo (2002, p.21).

Poderíamos aqui citar inúmeros outros trabalhos sobre questões de origem orgânica do autismo, mas aqueles por que optamos fazer breve referência são os que se encontram citados em maior número no contexto geral das publicações e tratativas sobre a etiologia dessa patologia e suas inúmeras “facetas” (FERRARI, 2007), o que não desmerece de forma alguma os demais, por apresentarem menores taxas de incidência possível como causa.

Em suma, podem-se resumir esses estudos em um grupo de estudos genéticos, de neuroimagem, neuroquímicos e anatomo-patológicos, que, quando em conjunto, vêm se aproximando da decifração desse “enigma” que se chama comportamento autístico (LEBOYER, 2007).

As palavras de Schwartzman ilustram a gama de percepções-abordagens que consideram como definitiva a impossibilidade desses sujeitos serem, ou melhor, possuírem um organismo normal:

Uma analogia muito freqüente feita é aquela na qual a criança autista é vista como uma criança normal, presa no interior de uma redoma de vidro que isola do mundo exterior. Esta forma de entender o quadro do autismo dá a falsa impressão de que, uma vez quebrada a tal redoma, estaremos frente a uma criança normal que saiu ou emergiu do seu estado autístico (2003, p.102).

O autor fazia referência a Teoria Psicanalítica, que entre seus escritos, tem apresentado histórias como a de Dibs (AXLINE, 1973), afirmando com esse exemplo, entre tantos outros, que essa redoma pode, sim, ser quebrada, e fazer aparecer um sujeito com inúmeras possibilidades. Nas palavras de Axline: “Dibs passara momentos amargos e mergulhara por um período nas sombras da vida. Tivera entretanto, a oportunidade de libertar-se da escuridão e descobrir por si que poderia enfrentar as sombras e a luminosidade do sol em sua vida”(1973, p.195).

Esta tendência continua sua busca, que crê próxima de respostas, muito, em parte, pela decifração do genoma humano, e concentra seus esforços nesse sentido, como sendo o autismo algo herdado e não instalado, adquirido pelas relações e pelo meio (qualidades desses) de onde provém essa criança, nutrindo embates interessantes com os que propõem uma outra visão, mas raramente convergentes (BOSA, 2002; AMY, 2001; FERRARI, 2007).

### 1.3 A compreensão pela psicanálise – PSICO – Cena 2

*EU*  
*Ao não me ouvirem,*  
*Acreditei ser mudo.*  
*Ao não me perguntarem,*  
*Acreditei ser surdo.*  
*Ao me tratarem como nada*  
*Acreditei ser nada.*  
*E de tanto acreditar...*  
*Adoeci*  
*Busquei ajuda,*  
*Encontrei silêncio.*  
*Procurei a cura,*  
*Achei meu pranto.*  
*Aí, me libertei*  
*Olhando*  
*Para dentro de mim.*  
*(POTOKO, 2005, p.54).*

O autismo, para a psicanálise, remete-nos ao poema “EU”. Um sintoma decorrente de relações parentais não suficientemente elaboradas, no qual a criança não conseguiria se adequar a “perdas” e fases inerentes ao seu desenvolvimento, apresentando a condição de “não ser”, pois o sujeito estaria excluído e colocado à parte do espaço de constituição psíquica, em lugar nenhum (JERUSALINSKY, 1998; JUSSIAUX, 1996).

Esta apresentação breve, no entanto, está longe de abordar todas as percepções que essa tendência, desde Sigmund Freud (1856-1939), considerado o “Pai da Psicanálise”, nos traz em relação a essa condição. Amy (2001) comenta que o autismo estaria inserido, para essa teoria, em uma categoria ampla, a psicose, o que fica evidente na classificação francesa da GAP. A propósito, a escola francesa, em seu sistema de classificação, enquadra-o como “autismo infantil precoce” (BOSA, 2002, p.29) e embasa tais determinações nos déficits afetivos que levariam ao quadro/sintoma. Portanto falar em autismo, sob esse prisma, é falar em psicose.

O próprio Kanner sempre defendeu a inclusão do autismo na categoria das psicoses, dando ênfase à distinção da esquizofrenia, embora apresentando semelhanças entre si, para ele duas patologias que não poderiam ser confundidas (BOSA, 2002; JUSSIAUX, 1996; FERRARI, 2007; ORRÚ, 2007).

Mas mesmo uma breve panorâmica do material faz emergir um certo número de características comuns essenciais. Estas características formam uma “síndrome” única [...] É absolutamente possível que um certo número de crianças semelhantes tenham sido consideradas como fracas de espírito ou esquizofrênicas (KANNER, 1997, p.156).

Considerar as primeiras impressões parece-nos imprescindível para se ter um panorama geral das hipóteses psicanalíticas no decorrer do tempo, e essas se situam inicialmente quando Freud lança a obra “Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade” em 1905, na qual falava a respeito de um estado de narcisismo primário, em que invariavelmente, todos nós passaríamos uma espécie de “fase autista”; não utilizava, no entanto, a palavra autismo, mas descrevia com precisão similaridade (JUSSIAX, 1996). Associava-se ao auto-erotismo, ou seja, situação em que o próprio se bastava, independente da existência de um outro.

Em 1914, Freud redefine o conceito de auto-erotismo em outra de suas obras, essa intitulada “Sobre o Narcisismo: Uma introdução”, afirmando haver uma transposição, pela qual então o indivíduo chega ao narcisismo (NÁSIO, 2001). Essa premissa fez com que a psicanálise apontasse uma direção efetiva na compreensão do autismo, pois, ao asseverar a noção da ausência de um “eu inato”, dá uma “pista” significativa de seu funcionamento, o que, por conseguinte, sustentaria algumas das práticas de intervenção terapêutica na reversão da patologia.

Segundo Freud,

é necessário admitir que não existe desde o início, no indivíduo, uma unidade comparável ao eu; o eu tem de sofrer um desenvolvimento. Mas as pulsões auto-eróticas existem desde a origem, alguma coisa, uma nova ação psíquica, deve então vir se acrescentar ao auto-erotismo para dar força ao narcisismo (apud JUSSIAX, 1996, p.59).

A essas fases descritas, inerentes ao desenvolvimento, o autista ficaria “preso” próximo à origem, quase na fronteira que o separaria de comportamentos exclusivamente humanos.

Seguem suas descobertas, e, já em 1920, faz uma “reelaboração total de sua metapsicologia”. Nesse momento introduz dois novos conceitos: Eros – Pulsão de Vida, e Tânatos – pulsão de Morte. Esse último aproximando ainda mais seus escritos da condição

autística, pois são muitos os que hoje consideram o autismo uma “mortificação” (CORDIÉ, 1996). Essas novas elaborações falam de forças opostas que habitam nosso inconsciente<sup>20</sup> (ZOLTY, 2001).

A Teoria histórico cultural, particularmente pelas palavras de Vigotski em seus primeiros escritos, apreciava o conceito freudiano de Tânetos. Essa concordância era situada na compreensão de uma força psíquica, que dominaria o sujeito o impedindo de realizar uma atividade consciente (VAN DER VEER; VALSINER, 2001; VIGOTSKI, 2004).

A luta que essas forças travam tem na psicose a predominância das conseqüências de uma dor insuportável que esse sujeito experimenta e o deixa impotente, submetido aos sintomas<sup>21</sup>. Zolty coloca-nos a posição de Freud: “O estado psicótico é, para Freud, uma doença de defesa; é a expressão mórbida da tentativa desesperada que o eu faz para se preservar, para se livrar de uma representação inassimilável, que, à maneira de um corpo estranho, ameaça sua integridade” (2001, p.36).

A essas observações e, principalmente, sobre as análises que Freud fez do caso Schreber<sup>22</sup> no texto “Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia”, é que os estudos sobre as psicoses se fundaram definitivamente. Mesmo em descrições anteriores tendo escrito sobre essa unidade estrutural, Freud veio aprofundar e alavancar a discussão, com a leitura do discurso delirante do doente em questão (CORIAT; PISANI, 2001).

Citando o exemplo do presidente Schreber, verossímil esclarecer que o autismo, na concepção de Kanner enquanto síndrome única, é algo absolutamente distante, mas, na verdade, a psicanálise contém em si como uma psicose entre “psicoses” (ZOLTY, 2001).

---

<sup>20</sup> Inconsciente, a grande descoberta da obra de Sigmund Freud (JUSSIAX, 1996; BACHA, 2003; COUTO, 2003; LOPES, 2001). “O inconsciente denota assim tudo o que não é consciente para um sujeito, tudo o que escapa à sua consciência espontânea e refletida [...] lugar psíquico [...] sistema radicalmente separado, pela instância da “primeira censura”, do sistema pré-consciente; ele próprio dissociado do sistema consciente e pela “segunda censura” [...] constituída por representações da pulsão [...] O inconsciente não conhece nem o tempo (as diferenças passado, presente/futuro estão abolidas, nem a contradição, nem a exclusão induzida pela negação, nem a alternativa, nem a dúvida, nem a incerteza, nem a diferença de sexos [...] obedece regras próprias. (DOR, 1996, p.265-266). Divergências doutrinárias no subitem 1.3.1.

<sup>21</sup> Sintoma para a psicanálise significa: “O sintoma é uma metáfora”(LACAN, 1998, p.532). Ou segundo Jerusalinsky: ‘O modo em que o sujeito sustenta o distanciamento de seu fantasma materno, apelando às incidências na língua do que nele próprio faz Nome-do-Pai, ou bem do que poderia dar consistência simbólica a suplência deste”(2008, p.90). Para Dor: “O sintoma, como iremos ver, construiu-se como uma verdadeira metáfora, ou seja, como uma substituição significante de um significante antigo recalcado por um significante novo”(2003, p.64).

<sup>22</sup> Daniel Paul Schreber era juiz-presidente da Corte de Apelação Saxônia, de família protestante burguesa, culturalmente abastado, e tido como “[...] em homem incomum, por sua grande cultura, sua curiosidade vida e sua capacidade inusitada de observação e análise”. Casado, sem filhos, foi internado por problemas psíquicos, pela primeira vez aos 42 anos. Escreveu “As memórias de um doente dos nervos”, obra em que relata sua “loucura” e que serviu a Freud, embora nunca o tenha conhecido pessoalmente, como base dos estudos sobre psicose (CORIAT; PISANI, 2001, p.44-45).

Jussiaux (1996) nos diz que, em psicanálise, as questões de transferência se interpõem à atividade clínica, assim como toda relação humana, o que logo faz com que essa perspectiva se diferencie do percurso de abrangência de Kanner, até porque este não dava relevância à linguagem<sup>23</sup>, fundamental em procedimentos de análise (LEBOYER, 2007), e que exclui, em 1956, da Tríade clássica, descrita 13 anos antes.

De imediato, pode-se portanto afirmar que a abordagem psicanalítica do autismo desfaz de certo modo a pureza nosográfica da síndrome de Kanner, em sua acepção médica, desorganizando o agenciamento do conjunto dos sintomas. Vai se operar uma descentralização em que a ênfase se desloca do caráter inato, como fator inextricavelmente ligado ao biológico, para as perturbações da linguagem, não mais formalizadas pela objetividade descritiva que implica a retração do observador, mas atualizados na relação transferencial (JUSSIAX, 1996, p.58).

Assim, perante tais considerações, o que atestaria o autismo, enquanto diagnóstico nessa tendência, seria a ausência da busca do outro, do objeto, daquilo que nos é essencial para sobrevivência psíquica (ROCHA, 1997). Freud, como percussor, em síntese, acessou com a premissa de que o autismo seria característica daquele que não concebe a falta (JUSSIAX, 1996). Essa posição alimenta divergências teóricas relevantes desde então. O que nos cabe lembrar é que ele proferia a existência de três estruturas: Neurótica, Psicótica e Perversão, e não exatamente autismo como estrutura outra (BERNARDINO, 2004).

Portanto crível a pertinência de “percorrer” os postulados teóricos da psicanálise, para melhor situarmos a história do autismo. Mas isso não significa que obedeceremos a uma ordem cronológica, do contrário dissertaremos sem tal advertência, visto que esses apontamentos não concernem a nossa problemática.

Nesse trajeto, entre seus sucessores, se destacou Melanie Klein, psicanalista austríaca que emigrou para a Inglaterra, onde inaugurou a clínica de atendimento ao autismo, em 1930 (NASIO, 2001; FERRARI, 2007). Melanie recebera, em seu consultório, Dick<sup>24</sup>, um menino diagnosticado como esquizofrênico, o que, a propósito, inquietava a terapeuta, pois enxergava em seu paciente – filho - características e comportamentos que lhe chamavam muito a atenção (como a ausência do sadismo), e que não coincidiam com os critérios propriamente ditos da

---

<sup>23</sup> Nesse sentido Kanner se distancia das posições das Teorias psicanalítica e histórico cultural que reconhecem a linguagem como âmbito das alterações em questão.

<sup>24</sup> Dick era o pseudônimo do filho de Melanie, ela relatava nesse caso a sua própria história.

avaliação que o mesmo recebera, embora, na época, outra terminologia também não se adequaria ao caso (FONS; PEREZ, 2001), o que a impedia de proceder novo diagnóstico.

A vida de Melanie fora permeada por eventos traumáticos, Dick era mais um desses “eventos”. Suas dores levaram esta nobre psicanalista a ser, também, por algum tempo, paciente. Talvez, no caso em questão, a psicanálise tenha explicado com veemência como as forças do inconsciente determinam nossas ações, pois, embora Melanie fosse uma teórica brilhante, ao desempenhar a função materna, não fazia emergir em seu próprio filho, um sujeito de desejo. Foi preciso que reelaborasse suas percepções, quanto as técnicas que dominava, sua própria posição na relação com o filho, suas próprias verdades, e nessa tarefa foi incansável (MANNONI, 1999; BETTELHEIM, 1987).

A partir dos relatos de Melanie Klein, iniciou uma nova fase na clínica psicanalítica, que passava a se preocupar com a necessidade de uma técnica específica que desse conta do tratamento de crianças que não falavam, não faziam uso da imaginação e do brincar, o que era peculiar a qualquer criança, mesmo as que apresentavam outros problemas psíquicos. A ausência da palavra fazia com que cada procedimento fosse de experimentação, para conduzir a análise do menino “enigmático”. A dificuldade de acesso à formação de símbolos também era enfatizado em sua apresentação (FERRARI, 2007).

Ao falar sobre o pequeno paciente, assim fazia:

Dick era uma criança diferente de todas as outras que eu já havia analisado, era carente de afeto e indiferente à presença ou ausência da mãe [...] não tinha interesse pelos brinquedos, a não ser um interesse muito específico por trens, estações, maçanetas e portas [...] não tinha contato com seu ambiente. Na maior parte do tempo, articulava sons ininteligíveis e repetia, de forma insistente e monótona determinados ruídos e sons (TAFURI, 2002, p.49).

Talvez o que mais atente quanto ao posicionamento de Melanie Klein, que se intitulava a principal discípula de Freud, foi a opção por fazer valer um conceito que tinha “custado caro” ao seu mestre: ela acreditava na existência de um “Eu” inato, desde o nascimento, o que explicaria um estado de “psicose normal”; Freud já havia adotado uma nova postura a esse respeito, mas mesmo assim essa terapeuta insistiu nessa possibilidade (TAFURI, 2002; FONS; PEREZ, 2001; JERUSALINKY, 2008).

O próprio Freud não considerou o posicionamento de Melanie, defendendo, nessa época, as atitudes de Anna Freud, sua filha, que discordava publicamente dos apontamentos de Klein (BETTELHEIM, 1987).

A terapeuta, segundo Bosa, ressaltava que “[...] a psicose considerada como uma regressão à ‘posição esquizoparanóide’ característica de uma fase de desenvolvimento ‘normal’” (2001, p.28). Tal fase ocorreria nos três primeiros meses de vida e seria sucedida por uma etapa depressiva a *posteriori*. Essas posições seriam instáveis.

Bernardino (2004) considera importantes as contribuições de Klein, pois elas diminuíram, nesse sentido, o que se percebia caracterizado como “anormalidade”, sendo assim passível ou suscetível de cura tal estado, em que poderia ocorrer ou não a fixação patológica.

Melanie teve seus seguidores que hoje pertencem à chamada escola Kleiniana. Como consequência, a psicanálise, nesse momento, meados da década de trinta do século passado e início da década de quarenta, inicia simultaneamente uma grande produção teórica para explicar a possível causa para o sintoma autismo, o que, ao projetar uma unanimidade, paradoxalmente, cada vez mais vê florescer, expostos de múltiplas percepções, os diferentes registros doutrinários para sua origem e tratamento (JUSSIAUX, 1996; AMY, 2001; TAFURI, 2002, BERNARDINO, 2004).

Como confirmação de suas observações, a teoria psicanalítica tem seu ápice com o artigo *princeps* de Kanner, que reafirmava literalmente, muitas de suas suspeitas, já expostas no título e argumentadas no texto, sobre a gênese parental do autismo. Assim proferia Kanner sobre a origem nas relações: “Só cegos não enxergam” (apud JUSSIAUX, 1996, p.57), escritos sob a titulação de “Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo” (KANNER, 1997). Kanner escrevia propondo nessa época, a restauração dos laços afetivos entre pais e filhos.

Esse autor posteriormente mudou de opinião, deslocando a crença na gênese parental para gênese biológica, mas suas primeiras palavras ainda ecoam como verdadeiras, como quando falava-nos da “frieza” dos pais que havia acompanhado durante o tratamento de seus pacientes (GAUDERER, 1993; BAPTISTA; BOSA, 2002). Essas oscilações o acompanharam até o final de sua vida, tantas foram as mudanças que procedeu pós-descoberta em 1943.

O interesse pela manifestação sintoma do autismo faz com que uma riqueza de anotações passe a existir, nenhuma simplista, com fundamentações claras e precisas, mas elaboradas com muitas e distintas evidências. Jussiaux (1996) cita entre elas a de Carl Gustav Jung (1875-1961), psicanalista que, ao interpretar o quadro autístico, falava em

desmantelamento do “Self”<sup>25</sup>, ou o mesmo que um “Eu” esfacelado, tendo início possivelmente

[...] na fase intra-uterina, onde as vivências matriarcais não se constelam. Porém como a organização do desenvolvimento é arquetípico<sup>26</sup>, a função estruturante da organização patriarcal, se torna dominante. Com um funcionamento autista o indivíduo tem os papéis referente a filiação dupla, conseqüentemente alterados [...] (ARAÚJO, 2002, p.62).

Endossando a posição de Jung, Donald Meltzer (1922-2004) considerou o comportamento autista como um sintoma de defesa, no qual instituiu o conceito de “consensualidade” (JUSSIAX, 1996). Amy menciona o referencial de Meltzer: “Descreve o desmantelamento, estado de suspensão da vida psíquica. O eu não possui mais coerência, a função de atenção está suspensa, provocando uma desorganização e um estado muito primitivo, dominado pelo vazio psíquico” (2001, p.39).

Esse psicanalista teve papel importante na compreensão da natureza da relação terapêutica, pois acrescentou o fato de esta ser invariavelmente permeada por momentos de grandes progressos intercalados aos de grandes rupturas (AMY, 2001). Merece destaque sua defesa ao estado pós-autístico, no qual a criança abandonaria “seu retiro” e estaria mais permeável ao meio e ao outro (BERNARDINO, 2004).

Ainda como sua contribuição, Ferrari cita:

D. Metzger desenvolveu a noção de “conflito estético”, um tipo de experiência angustiante do recém-nascido como resultado da emoção estética de seu primeiro contato com o mundo e o objeto maternal; por outro, de sua interrogação ansiosa sobre as qualidades internas desse objeto maternal. Lança a hipótese de que mecanismos autísticos poderiam se desenvolver como efeito da luta contra o sofrimento ligado a esse conflito e a essa interrogação ansiosa sobre a natureza e as qualidades do objeto maternal (2007, p.69).

Também entre os sectários de Melanie Klein se encontram os escritos de Frances Tustin, psicanalista inglesa, que foi considerada a de postura mais sutil (AMY, 2001; ORRÚ,

<sup>25</sup> Self ou Si-Mesmo é o princípio unificador da psique humana, ocupando uma posição central de autoridade com relação à vida psicológica do indivíduo (ARAÚJO, 2002, p.60).

<sup>26</sup> Referente o arquetípico, o que segundo Araújo significa: “[...] a parte herdada da psique. É uma entidade hipotética não representável em si mesma e evidente somente através de suas manifestações. Arquétipos são padrões de estruturação do desempenho psicológico ligados aos instintos” (2002, p.58).

2007), ao elaborar o sentido a ser dado aos sintomas autísticos. De certa forma, em alguns aspectos discordava de sua mentora, pois tinha a convicção de que o autismo patológico poderia ser revertido, com correta intervenção. Sugeria-a: “[...] há diferentes meios de reverter o autismo patológico, mas seja qual for o método usado, o profissional necessita ter dedicação, paciência, critério lato e habilidades muito grandes” (apud BERNARDINO, 2004, p.24).

Essa disposição se confere ao explicar o autismo como a percepção de “crianças encapsuladas” (AMY, 2001, p.37), as quais, o desenvolvimento “havia sido paralisado, em um estágio precoce da vida do bebê, por uma tomada de consciência traumática da separação do corpo da criança do da mãe”, ou seja, uma espécie de fusão imaginária com a mãe (JUSSIAX, 1996, p.60).

Tustin propôs a essas vivências traumáticas a experiência de “buraco negro” (FERRARI, 2007), no qual a criança seria vítima de uma angústia tal, capaz de despertar-lhe sensações “de aniquilamento, liquefação e queda sem fim” (FERRARI, 2007, p.65). O autismo viria como mecanismo de defesa a essa imediata descontinuidade.

Ferrari, quando explica a teorização de Tustin, ressalta que a mesma inova ao distinguir três grandes tipos de autismo, quais sejam:

Autismo primário anormal [...] continuidade entre o corpo da criança e o da mãe [...]  
 Autismo secundário regressivo [...] desenvolvimento teria tido um curso aparentemente normal [...] entrelaçamento e a confusão das vidas psíquicas da criança e da mãe por meio de um mecanismo de identificação projetiva [...]  
 Autismo secundário com carapaça [...] supervalorização de suas diferenças, com a criação de uma autêntica barreira autística protetora [...] esse fato corresponde ao autismo de Kanner [...] (2007, p.66-67).

Bernardino lembra-nos que, ainda na escola inglesa, podemos citar o pensamento de Winnicott (1896-1971), atribuindo o sintoma autístico aos “[...] cuidados maternos deficitários” (2004, p.25), os quais consideravam primordiais, sendo a base da saúde mental. Enfatizava os procedimentos relapsos em relação à criança como a causa de tal patologia, ao passo que dividia essa culpa com os que não exerciam a devida profilaxia do quadro/sintoma, ou seja, os pediatras que poderiam orientar as mães a amarem adequadamente seus filhos.

Winnicott ainda nos trouxe o termo “depressão psicótica”, que Ferrari exemplifica com as palavras do mesmo “[...] a associação de uma perda do objeto e de parte do sujeito que o objeto perdido carregaria consigo” (2007, p.65). Essas manifestações aconteceriam como

atrasos e sérias distorções no processo de ambientação dessa criança, levando-a a regressões, e conseqüentemente, à desorganização psíquica.

Outras considerações importantes na abordagem do autismo acenaram a escola norte-americana, entre elas a de Margaret Mahler (1903-1969), que falava a respeito de “uma simbiose natural”, o que mais tarde batizava de “psicose simbiótica” (JUSSIAUX, 1996). Segundo Bosa (2002), Kanner destacava o trabalho dessa psiquiatra e psicanalista como de relevância, pois, ao propor dois tipos de psicose infantil, esclareceria dúvidas quanto ao emprego dos termos, entre os quais, a esquizofrenia, outrora considerada sinônimo do autismo.

Para Ferrari (2007), seus trabalhos ainda viriam a esclarecer aspectos importantes sobre o processo de separação/individuação<sup>27</sup>, descaracterizados no sintoma em questão. Em relação às formas de apresentação da psicose precoce, dividia-as sob as seguintes constatações:

Autística: assinalada pela não-percepção da mãe, como representante do mundo exterior (alucinação negativa), pelo reconhecimento para dentro de si, e por fim, pela deficiência na organização da imagem do corpo e do eu corporal ligado a uma ausência de investimentos do corpo. Simbiótica: cujas particularidades são: o fato de aparecer mais tardiamente [...] durante o segundo ano, precedida por uma fase normal de desenvolvimento e, principalmente, de manifestar-se em certos momentos decisivos do desenvolvimento, que normalmente implicam o abandono do estado de fusão simbiótica com a mãe e florescimento na criança do sentimento de individuação (FERRARI, 2007, p.61-62).

Na opinião de Bernardino (2004), Mahler teve sua orientação na perspectiva de cura ou amenização do sintoma aliado aos aspectos reeducativos e corretivos, propondo a retirada dessa criança da “concha”, oferecendo uma “ponte” para o restabelecimento do vínculo mãe-filho saudável e imprescindível às etapas posteriores de seu desenvolvimento.

Ao citarmos as particularidades da escola norte-americana, mister se faz lembrarmos do talvez mais polêmico dos psicanalistas que se dedicaram a estudar o autismo, Bruno Bettelheim. Suas idéias geraram, ao mesmo tempo, admiração e críticas vorazes, pois partia de sua própria experiência para explicar a sintomatologia e gênese do autismo. Além de reforçar as teorias culpabilizadoras sobre os pais, mesmo ressaltando que não era a atitude da mãe a

<sup>27</sup> Individuação segundo Araújo “é o processo de tornar-se Si-Mesmo, in-divíduo. Neste processo a personalidade desenvolve-se e unifica-se, e o indivíduo torna-se consciente de sua identidade profunda como ser único e autêntico no mundo” (2002, p.57).

causa de tal patologia, mas a reação da criança a essa atitude (JUSSIAUX, 1996; FERRARI, 2007; BERNARDINO, 2004; AMY, 2001; SACKS, 2006; ARCANGIOLI; PEREZ, 2001).

Bettelheim provocou uma verdadeira revolução nas abordagens clínicas e institucionais, quando fundou e dirigiu a Escola Ortogênica de Chicago, espaço onde acreditava que, ao oferecer ambiente afetivo e estruturado, pudesse reverter os quadros das crianças mais gravemente perturbadas. Para tanto, só participavam dessa proposta aqueles que fossem afastados de suas famílias (regime de internato), núcleo hostil segundo esse psicanalista, que provocava a “situação extrema” do autismo (FERRARI, 2007; AMY, 2001).

A experiência que Bettelheim passara durante a 2ª Guerra Mundial, pois vivera em Viena e era judeu, foi determinante em sua teoria. Ao ser deportado para Dachau<sup>28</sup> e depois Buchenwald<sup>29</sup>, viveu a ameaça de extermínio que veio a comparar com o estado autístico.

Para ele, o ambiente destruidor dos campos de concentração provocava a mesma angústia experimentada por essas crianças, que interpretavam seu meio e os afetos parentais proeminentes como a iminência da morte, adotando, assim, o comportamento defensivo de isolamento como forma de sobrevivência, o mesmo que muitos prisioneiros com quem conviveu nos tempos de horror e pode observar (FERRARI, 2007).

Ao descrever tal comportamento:

Como o mundo que encontrou não lhe garantiu nem uma pequena parcela de autonomia, criou um mundo separado, único, próprio. O mundo do calor humano lhe era vedado a tal ponto que as emoções significavam sofrer; criaria, portanto, um mundo onde não houvesse lugar para sentimentos. Mas já que as coisas tinham de acontecer, teria de ser um mundo onde elas pudessem ocorrer sem envolver sentimentos. Teria de ser um mundo de máquinas (BETTELHEIM, 1987, p.254).

Amy comenta o posicionamento de Bettelheim: “A Hipótese de Bettelheim é a seguinte: a criança encontra no isolamento autístico (como os prisioneiros de Dachau) o único recurso possível a uma experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar” (2001, p.35).

Em uma de suas obras, em que comenta a barbárie da guerra – O Coração Informado, Bettelheim (1985) critica a psicanálise por nunca ter considerado situações como as que, lamentavelmente, passou no esclarecimento das patologias mentais, o que fez em sua obra

---

<sup>28</sup> Campo de Concentração Nazista (Alemanha)

<sup>29</sup> Campo de Concentração Nazista (Alemanha)

mais famosa a “Fortaleza Vazia” (BETTELHEIN, 1987), descrevendo o trabalho de “reeducação” na instituição que estava à frente.

Os cuidados que foram propiciados a Joey (um de seus pacientes) serviram como grande referencial de suas técnicas de “[...] estabelecer vínculos e reconstruir a história” (ARCANGIOLI; PEREZ, 2001, p.111). Sobre Joey, comentou a impressão ao primeiro encontro:

Na época, era um menino desprovido de tudo o que consideramos como características infantis; também não tinha um comportamento vegetativo: cada gesto que fazia evocava a tensão de um cabo de aço prestes a se romper. Como um robzinho, ele parecia ser acionado por controle remoto. Mas era um robô habitado por um desespero total. Era preciso um esforço significativo, consciente e voluntário para considerá-lo uma criança: um instante de desatenção e ele escapulia para o nada (apud ARCANGIOLI; PEREZ, 2001, p.113).

Ferrari descreve o objetivo principal de Bettelhein com essa ação:

[...] proporcionar à criança um ambiente extremamente favorável, que respeitasse seus comportamentos e sintomas, [...] uma experiência emocional corretiva [...] e o estabelecimento de uma relação privilegiada com um funcionário, que se constituiria em modelo de uma relação nova com o mundo (2007, p.59).

Bernardino ainda acrescenta as palavras desse percussor: “[...] criar para ela um mundo totalmente diferente daquele que, em desespero, abandonou e, além disso, um mundo do qual possa fazer parte de imediato, tal como ela é” (2004, p.25). Bettelhein propunha uma espécie de renascimento, apagando as impressões negativas, sob um intenso trabalho conjunto, pois toda sua equipe tinha formação em psicanálise independente de sua profissão ou ocupação nesse espaço.

Esse clínico acreditava que a falta de mutualidade<sup>30</sup> que deveria reger as primeiras trocas e contatos seria o cerne, o desencadear da falta de desejo que essas crianças apresentavam no seu contato com o mundo (ARCANGIOLI; PEREZ, 2001), o que, por conseguinte, devido à sua hipersensibilidade a esses sentimentos, evoluía à condição de “situação limite” (BETTELHEIN, 1985).

---

<sup>30</sup> Segundo Arcangioli e Perez, Bettelhein compreendia como mutualidade “tudo o que caracteriza uma relação em que cada um age relacionando-se com o outro” (2001, p.123).

O legado de Bettelheim ainda continua instigando críticas e elogios, além de associações com outras tendências teóricas, devido ao seu interesse em deslocar a gênese de uma única causa, como a maioria de seus pares, mas, por acreditar em um conjugado de fatores (ambiente + relações parentais), escritos absolutamente originais para sua época (JUSSIAX, 1996; AMY, 2001). Esses propósitos inclusive despertaram contrariedade em Kanner, que discordava de seus métodos e achados etiológicos.

Algumas outras percepções interessantes se encontraram nos estudos de Esther Bick que propôs, em 1968, o conceito de “Pele Psíquica”, dizendo que o sujeito, em seu estágio mais primitivo, teria as partes da personalidade como “peles” e que, no autismo, aconteceria, portanto, a falta de um deslocamento necessário dessas peles, por conseqüente causando, assim, uma “identificação adesiva” na figura materna (AMY, 2001).

Segundo Bick, a função de pele defeituosa teria como efeito a fragilidade geral no desenvolvimento da criança, insistindo “[...] sobre o aspecto ao mesmo tempo psíquico e concreto dessa função-pele” (AMY, 2001, p.41). A criança estaria revestida por uma “segunda pele”, quando falha o continente de sua própria.

Aos passos de Bick, Geneviève Haag, outra psicanalista, esta da escola kleiniana, considerou a hipótese de “auto-continente psíquico” para explicar o sintoma autístico. De acordo com suas observações, facultava o fato de que essas crianças bastavam-se a si mesmas, adotando a forma defensiva, na qual não faziam questão do outro. Atitude essa que decorreria “das falhas, as rupturas e sua responsabilidade na constituição de mecanismos primitivos de sobrevivência” (AMY, 2001, p.41).

Geneviève Haag adotou uma postura inovadora nas pesquisas relacionadas ao autismo, pois considerava a produção em grupo como referencial e, nessa, a presença dos próprios afetados, ou seja, não chamava para si a responsabilidade única de seus levantes teóricos; preferia as construções coletivas, frente a quadro tão desafiador (AMY, 2001).

A conduta dessa última psicanalista que aqui detalhamos deveria servir de exemplo no momento em que travamos, muitas vezes, discussões estéreis sobre o autismo, centradas em nossas próprias crenças, desconsiderando muitos saberes pertinentes na busca de sua gênese e posterior intervenção (BAPTISTA; BOSA, 2002; AMY, 2001; CAMARGOS JR, 2002; CORDIÉ, 1996; SANTIAGO, 2005).

Ao abordarmos algumas das principais tendências de explicação para o autismo à luz da psicanálise, mesmo que brevemente devido à amplitude e magnescência das obras, cabe-nos esclarecer que, no item subseqüente (1.3.1), nos dedicaremos exclusivamente à vertente Lacaniana, a nosso ver a principal tendência do momento e norteadora de nossas práticas

pedagógicas (Classes de Educação Terapêutica), embora tenha início em períodos concomitantes de alguns dos estudos citados. A opção por abordagens separadas se deve ao fato de que, nos próximos apontamentos, a função da linguagem exerce papel fundamental nas discussões, o que veio ao encontro dos nossos interesses de pesquisa.

### 1.3.1 A vertente Lacaniana

*Ser ou não ser, eis a questão! Que é mais nobre pra alma: sofrer os dardos e setas de um destino cruel, ou pegar em armas contra um mar de calamidades para pôr-lhes fim, resistindo? Morrer... dormir; nada mais! E com o sono, dizem terminamos o pesar do coração e os inúmeros naturais conflitos que constituem a herança de carne! Que fim poderia ser mais devotamente desejado? Morrer... Dormir! ... Talvez sonhar! Sim, eis a dificuldade! Porque é forçoso que nos detenhamos a considerar que sonhos possam sobrevir, durante o sono da morte, quando nos tenhamos libertado do torvelinho da vida. Aí está a reflexão que dá à desventura uma vida assim tão longa! Pois, senão quem suportaria os insultos e desdêns do tempo, a injúria do opressor, a afronta do soberbo, as angústias do amor desprezado, a morosidade da lei, as insolências do poder e as humilhações que o paciente mérito recebe do homem indigno, quando ele próprio pudesse encontrar repouso com um simples estilete? Quem gostaria de suportar tão duras cargas, gemendo e suando sob o peso de uma vida afanosa, se não fosse o temor de alguma coisa depois da morte, região misteriosa de onde nenhum viajante jamais voltou, confundindo nossa vontade e impelindo-nos a suportar aqueles males que nos afligirem, em vez de nos lançarmos a outros que desconhecemos? E é assim que a consciência nos transforma em covardes, é assim que o primitivo verdor de nossas resoluções se debilita na pálida sombra do pensamento e é assim que as empreitadas de maior alento e importância com semelhantes reflexões, desviam seu curso e deixam de ter o nome de ação. Agora, silêncio... HAMLET. (SHAKESPEARE, 2005, p.56-57).*

Voltaremos a Hamlet... Seus dramas se amoldam nessa discussão, são usuais frente ao que se fala, situa na dramaturgia o dilema da existência.

Por hora nos ocuparemos do movimento iniciado pelo pensamento de Jacques Lacan, que tem na abordagem do autismo, ou da psicose como referência mais ampla, tantos questionamentos como os que historicamente vêm aprimorando sua elucidação (FERRARI, 2007; KUPFER, 2000b; QUINET, 2006; ROCHA, 2002).

A própria utilização da palavra autismo como sinônimo de psicose parece não encontrar concordância entre os autores que se alinham a essa perspectiva teórica, pois a prática do diagnóstico diferencial entre esses dois termos (manifestações) tem sido freqüente em seus escritos, tanto quanto as polêmicas que deles derivam (KUPFER, 2000b; BERNARDINO, 2004; FINK, 1998).

Segundo Rocha, essa ausência de uniformidade “[...] se deve ao fato de se ter por base uma descrição fenomenológica, na qual, apresentando-se este ou aquele comportamento, o diagnóstico é estabelecido” (2002, p.02), além de, ao abordar essas sintomatologias, geralmente se imputem critérios bastante comuns, genéricos, diríamos, para sua caracterização, em parte exigências das explicações psicológicas.

Ao citarmos essas desarmonias entre os pares (lacanianos), necessário resgatarmos alguns dos seus principais postulados que deram origem a tais reflexões e produziram importantes conhecimentos como os ensinados por Maud Mannoni e Françoise Dolto, alunas de Lacan e difusoras de suas teorizações (KUPFER, 2000b; BERNARDINO, 2004).

De início, precisamos esclarecer que Lacan pouco falou de autismo (OLIVEIRA, 2006; QUINET, 2006), fazendo eventuais apontamentos<sup>31</sup>, mas muito dissertou sobre psicose e seu “funcionamento”, como ninguém tão bem teria feito, fato que respalda com bons argumentos as inquietações das diferentes tendências em que se incluem seus seguidores, pois todos retomam a seu ver particular as suas palavras, para confirmação de suas convicções (BERNARDINO, 2004).

Sobre a psicose, Lacan dizia: “[...] na psicose, algo vem faltar na relação do sujeito com a realidade. Trata-se, com efeito, de uma realidade estruturada pela presença de um certo significante que é herdado, tradicional, transmitido – e como? É claro, pelo fato de que, em torno do sujeito, fala-se” (2002, p.283). Ainda: “É que, em sua função simbolizadora, ela não faz nada menos do que transformar o sujeito a quem se dirige, através da ligação que

---

<sup>31</sup> (Conferência de Genebra).

estabelece com aquele que a emite, ou seja: introduzir um efeito de significante” (LACAN, 1998, p.297).

Quando Lacan pontua que, em torno de um sujeito, existe a fala, e esta o faz, o constitui, afirma que somos seres de linguagem e que, na psicose, a função da linguagem falha (LACAN, 1998, 2002, 2005). Bernardino, sobre o posicionamento da fala na subjetivação de um sujeito: “Cada criança é suposta pelo outro antes de supor-se um, mesmo que seja para, depois, constatar que não coincide nem com o que supuseram que ela fosse nem com o que ela supôs ser” (2004, p.13).

Esses papéis de oferta de linguagem são exercidos pelos que ocupam, nesse sentido, as funções materna e paterna. No autismo, a falha estaria situada na função materna – o outro primordial, já a psicose, enquanto distinta na função paterna ingerente, eclodiria (KUPFER, 2000b; MOTTA, 2003). Mas Lacan enfatizou, advertiu que é em Nome-do-Pai que um sujeito se reconhece ou abole os efeitos de significante, “o suporte da função simbólica”, o seu pertencimento à tradição dos homens e da lei (1998, p.279). Portanto, as duas funções estão diretamente implicadas na emergência dos sintomas.

A linguagem, para Lacan, estaria relacionada ao inconsciente, estruturada como tal, e todas as significações, na realidade, obedeceriam à mediação simbólica da linguagem, ou seja, somos, em termos e em última instância, sujeitos do inconsciente, daquele que não se reduz em ordem ou temporalidade, não escolhe gênero, mas exprime o que somos (LONGO, 2006; LACAN, 2002).

Elia, sobre essa percepção: “A estrutura de linguagem do inconsciente impõe a todo aquele que se engaja em suas vias de exigência, que decorre do fato de que o saber do inconsciente não se escreve com linguagem douta, mas corrente” (2004, p.08). Longo ainda acrescenta sobre essa caracterização: “Como se vê, a linguagem é a condição do inconsciente ou o inconsciente é a condição da linguagem. A linguagem existe porque existe o inconsciente, ou vice-versa. É difícil determinar alguma anterioridade, e provavelmente desnecessário” (2006, p.22).

Nesse sentido, essencial para o diagnóstico de psicose e/ou autismo e sua proposta terapêutica que se encontrem distúrbios na ordem da linguagem. Lacan assim propôs, quando descreveu e particularizou a linguagem como princípio e força estruturante, refutando teorias de desenvolvimento contínuo ou gêneses *a priori* para patologias estas: “O grande segredo da psicanálise é que não há psicogênese” (2002, p.16). Essa afirmação basta para que possamos pensar nas manifestações como as que nos propomos, a partir da função da linguagem, do campo tecido de linguagem como pronunciava seu mentor. Mas, afirmação que

definitivamente se distancia de outras percepções de gênese, das “reviravoltas históricas” ou ainda do “plano biológico” (LACAN, 1998, p.263).

Dentre as suposições psicanalíticas, uma visão traz a linguagem como um fenômeno simbólico que possui sentido, mesmo nas constituições falhas que delas decorrem, como o autismo e a psicose, o que não consiste em apresentação apenas através da fala, mas também por intermédio dela. O autismo assim, mesmo no sintoma que apresenta mutismo, seria dotado de significados (ELIA, 2004).

Outra percepção, conforme essa vertente, causa igualmente controvérsias pelos que crêem que o autismo estaria à parte do campo da linguagem e, portanto, excluído de qualquer significação. A ausência da fala, como a ausência primeira de significantes (JERUSALINSKY, 2007; ROCHA, 2002).

De acordo com Rocha, essa falta de consenso se constata sob a concepção estrutural de subjetividade – a diferenciação do que seria autismo ou psicose encontraria os principais pontos de dissonância “[...] tomando como eixo o debate sobre a estrutura, podem ser esquematizados basicamente em três posições: os defensores da unidade estrutural; os que apontam o autismo como uma estrutura subjetiva diferente e os que o definem como a-estrutura” (2002, p.02).

Esses entraves estariam, por sua vez, relacionados aos dois processos centrais e obrigatórios à constituição humana, quais sejam, a alienação e a separação, que se dariam na relação do sujeito, de seu encontro com o Outro<sup>32</sup>, enquanto inconsciente (LONGO, 2006). A linguagem estaria formando um lugar nesse inconsciente, no qual se procede à alteridade, à existência (FERRARI, 2007) e que, se não falante, pertence a lugar nenhum (JERUSALINSKY, 2007).

A operação da alienação corresponde à fundação do sujeito, à divisão que precisa enfrentar, à perda inerente à sua sobrevivência, que sempre será vivida por uma metade na qual, ao disputar com o Outro, “perde”, fica assujeitado ao mesmo, ao tempo em que “ganha” quando entra na ordem da linguagem, percebendo o significante (FINK, 1998; LONGO, 2006; CORDIÉ, 1996).

---

<sup>32</sup> “A maneira como Lacan representa o inconsciente, diferente do outro (com minúscula) que representa os sujeitos falantes. Ele vem de fora, e produz alteridade, marca a diferença nos sujeitos” (LONGO, 2006, p.62). Ainda Kupfer: “O conceito do outro, escrito com letra minúscula, se encontra na obra de Jacques Lacan, e busca estabelecer uma distinção em relação à idéia de ‘outro’. Com minúscula, designa o semelhante o parceiro imaginário, fonte de identificações imaginárias. Com a idéia de Outro, o que se quer indicar que, além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la [...] o Outro em seu limite confunde-se com a ordem da linguagem” (2000b, p.14). “Um lugar psicológico” (FINK, 1998, p.20).

Fink, ao mencionar a disputa travada no período da alienação e sua relação com a psicose, diz:

A criança não necessita ser totalmente derrotada em sua 'luta' com o Outro, podendo a psicose ser entendida como uma forma de vitória da criança sobre o Outro, a criança abre mão de seu advento como um sujeito dividido, para não se sujeitar ao Outro como linguagem (1998, p.72).

A outra operação, denominada como separação, pode ser concebida como o surgimento de duas faltas: a que encontra no Outro e a que se depara sobre o seu próprio devir, ou seja, nesse momento ambas estão excluídas, coincidem em ausência e, nesse sentido, impulsionam suas buscas; em outros termos, o tempo no qual nasce o desejo que o move incessante e sempre, a busca pelos significados, pelo objeto (FINK, 1998; LONGO, 2006).

Uma tentativa frustrada, nesse processo, foi descrita por Lacan (2002, 2005) como a entrada do sujeito no fenômeno psicótico, pois, não aparecendo a falta, esse não se subjetivaria, ou melhor, apenas encenaria uma subjetividade, como, por exemplo, quando delira:

O que é o fenômeno psicótico? É a emergência na realidade de uma significação enorme que não se parece com nada – e isso, na medida em que não se pode ligá-la a nada, já que ela jamais entrou no sistema de simbolização – mas que podem em certas condições ameaçar todo o edifício (LACAN, 2002, p.102).

Sobre essas passagens, seria pertinente afirmar que o autismo seria então um estágio prévio à psicose, no qual o significante não se estabeleceria, e a psicose, por conseguinte, uma manifestação mais avançada, na qual, já tomado pelo significante o sujeito não acessaria ao significado (ROCHA, 2002). Ficando portanto, “preso” ao significante (literalidade-pensamento concreto) (LACAN, 2002, 2005). A falta de consenso nessa teoria reside exatamente aqui, que, anteriormente, citamos como as três posições pós-lacanianas.

Melhor dizendo, podemos fazer a seguinte organização: A primeira tendência situaria a ocorrência do processo de alienação e o fracasso do processo de separação. Rocha resume quando diz que, nesse caso, a função paterna não funcionando, impede a inserção de um elemento terceiro nessa relação, o que impediria esse sujeito de ir em busca de seu desejo

“[...] emerge um sujeito do inconsciente cujo desejo é o desejo do Outro” (2002, p.02). São referências nessa defesa Cordié e Soler (BERNARDINO, 2004; CORDIÉ, 1996). Nas palavras de Soler: “Esclareço desde logo que não creio na existência de um autismo puro; [...] o autismo é um pólo. Feita essa restrição, podemos situar o autismo num aquém da alienação: uma recusa a entrar nela, um “deter-se na borda” (2007, p.63).

Um segundo posicionamento considera a existência de uma outra estrutura, sendo assim o autismo a quarta estrutura, além das clássicas três estruturas descritas por Freud (Neurose, Psicose e Perversão). O autismo estaria imposto pelo mecanismo de exclusão – totalmente à parte – diferente da foraclusão<sup>33</sup> na estrutura psicótica, instituída pelo Nome-do-Pai, conforme Lacan (2005) batizou tal acontecimento.

O autismo seria aquém da linguagem, onde não existiria nenhum sentido, nenhuma inscrição simbólica nessa criança, restando lugar negado – inexistente. Compartilham essa posição Kupfer, Laznik-Penot e Jerusalinsky. Segundo Laznik: “Do ponto de vista psicanalítico, a plena manifestação de uma síndrome autística pode ser considerada como tradução clínica da não-instauração de um certo número de estruturas psíquicas que, por sua ausência, só podem acarretar déficits de tipo cognitivo entre outros” (2004, p.21).

Rocha assinala essa percepção: “O autismo representaria a não instauração da relação simbólica fundamental (presença-ausência), visto que o Outro sequer teria se apresentado, enquanto, na psicose, o Outro seria só presença” (2003, p.03).

Por último, talvez, o apontamento mais radical seria o autismo uma a-estrutura, onde nada estaria constituído por uma impossibilidade total de percepção do Outro. Essa defesa é feita por psicanalistas lacanianos como Yankelevich, Lopes comentado por Rocha (2002) e Bernardino (2004). O autismo estaria situado no limiar fronteiro entre o que tomamos como humano, próximo, portanto, à origem.

De certo modo e apesar das divergências, os psicanalistas lacanianos convergem em dois sentidos pontuais – a anterioridade do autismo em relação à psicose – e unânimes “[...]”

---

<sup>33</sup> Foraclusão – “derivado do termo jurídico *forclusion* – mecanismo de defesa característico da psicose [...] é necessário considerar a tripartição imaginário, simbólico e real. É sobre esse pano de fundo que deve ser encarada sua abordagem da psicose” (CASTRO, 1992, p.48). Não ruptura com a mãe, no qual a “realidade não se mantém, nem se constrói”, ausência do Outro (JUSSIAX, 1996). Unidade ininterrupta com a mãe pela ausência da introdução da função paterna – fora do discurso, ausência de um nome (significante plenamente desenvolvido) (FINK, 1998). Segundo Mannoni: “Esta passagem da fase narcísica ao Édipo é uma etapa decisiva: o Édipo introduz uma estrutura nova, através do papel desempenhado pela identificação edípica. É nesta etapa que encontramos o que diz respeito ao falo, ao Nome do Pai; na relação do sujeito com o Outro, a foraclusão de um desses termos é característica da psicose. Essa foraclusão vai falsear qualquer relação do sujeito com a realidade, fazendo-o perder o uso da função imaginária ou da função simbólica” (1999, p.107).

de que não há nada a aproximá-las de um sujeito de desejo, do inconsciente, ou seja, sujeito dividido ante a falta do Outro” (ROCHA, 2002, p.03).

Para esse funcionamento psíquico que deriva da linguagem, a mesma que exclui a subjetivação no autismo (SANTIAGO, 2005), e que tão devastador efeito faz, Cordié comenta: “Poderíamos dizer que o autismo representa o grau zero da subjetivação. A criança autista não habita seu corpo nem a sua linguagem, ela não pode se apropriar nem de um, nem de outro, daí esse sentimento de mortificação que dela emana” (1996, p.169).

A linguagem, para Lacan, (2002) obedece a uma tripla repartição, as quais, articuladas, (partes) demonstram a organização do pensamento revelada pela fala. Salientamos que linguagem e pensamento são diferentes em conceito, assim como linguagem e fala. Longo diferencia:

A linguagem é multiforme e heteróclita, pertence tanto ao domínio individual quanto ao social; não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. Não é linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, ou seja, a língua é um produto social da faculdade da linguagem. Já a fala (discurso), ao contrário, é individual e voluntária (2006, p.31).

Essa repartição que Lacan criou se dá no que convencionou chamar os registros do Simbólico, do Imaginário e do Real, comparando-os à figura da Esfinge da mitologia (AZEVEDO, 2004), que assim explicou: “O discurso concreto é a linguagem real, e a linguagem isso fala. Os registros do simbólico e do imaginário se encontram nos dois outros termos, com os quais ele articula a estrutura da linguagem, isto é, o significado e o significante” (LACAN, 2002, p.65).

Poderíamos relacionar o real ao que ainda não foi simbolizado, ou seja, há um tempo prévio, ao da ordem simbólica, como não existência, ancorado na falta, no que não adveio como realidade. A realidade é posta assim pelo simbólico onde “[...] de certa forma corta a fachada plana do real, criando divisões, lacunas e entidades distintas e elimina o real, isto é, puxar ou sugar para dentro dos símbolos usados para descrevê-lo, e desse modo o aniquila” (FINK, 1998, p.44). A esses se sucede o imaginário, as significações, o que “sempre se reproduzirá” (LACAN, 2002, p.66). Esse entrelaçar tem importância “avassaladora” na ordem simbólica, na constituição, diríamos, “normal” do sujeito (FINK, 1998).

Castro (1992) e Azevedo (2004), comentam a obra de Lacan, que descreve dois momentos significativos na constituição do sujeito, em especial, o primeiro chamado “fase do espelho”, pré-formadora do eu, de reconhecimento do que seja a sua imagem e a do outro imaginário. Azevedo (2004) compara ao mito grego de Narciso, quando este diz: “Esse sou eu” e à posterior ascensão ao simbólico.

O estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental (LACAN, 1998, p.100).

O segundo momento se dará pela instauração do “não” paterno, descrito por outro mito grego, o de Édipo. E assim, Lacan teorizou, sobre o momento da proibição do incesto:

[...] o complexo de Édipo, na medida em que continuamos a reconhecê-lo como abrangendo por sua significação o campo inteiro de nossa experiência, será declarado em nossa postulação como marcando os limites que nossa disciplina atribuiu à subjetividade: ou seja, aquilo que o sujeito pode conhecer de sua participação inconsciente no movimento das estruturas complexas da aliança, verificando os efeitos simbólicos, em sua existência particular, do movimento tangencial para o incesto que se manifesta desde o advento de uma comunidade universal. A lei primordial, portanto, é aquela que, ao reger a aliança, superpõe o reino da cultura ao reino da natureza, entregue à lei do acasalamento. A proibição do incesto é apenas o eixo subjetivo, desnudado pela tendência moderna a reduzir à mãe e a irmã os objetos interditados às escolhas do sujeito, aliás continuando a não ser facultada toda e qualquer licença para além disso (LACAN, 1998, p.278).

Ao explicarmos esse funcionamento, direcionamos a compreensão da psicose que estaria posta como sintoma no momento em que tudo o que foi recusado na ordem simbólica apareceria portanto, no real, como uma força estruturante que não se traduz em subjetividade, mas na fenomenologia de que se fala em tal patologia (CORDIÉ, 1996; LACAN, 2002, 2005).

Lacan menciona que a realidade do psicótico “é promovida de um buraco” (2002, p.56). O inconsciente, nesse sentido, é posto como consciente. Sua voz interior fala. Ele está exposto, é o “Mártir do inconsciente” (2002, p.153). Suas alucinações estão situadas no real, o que faz com que sua estrutura apareça tal e qual no próprio fenômeno.

Essa apresentação decorre do que Lacan (2002) insistiu de forma brilhante em referenciar como a “Foraclusão do Nome do Pai”, em um primeiro momento, a qual mais tarde, renomeou como “Nomes do Pai”, no plural, a metáfora paterna (LACAN, 2005), traduzido pelo princípio fundante do Complexo de Édipo, pressuposto que também Freud haverá teorizado anteriormente (JUSSIAUX, 1996; FINK, 1998; CORDIÉ, 1996; ELIA, 2004; JERUSALINSKY, 2007; SILVA, 2005; FOLBERG et al., 2006; KUPFER, 2000b; LACAN, 1998, 2002, 2005).

Kupfer, ao explicar a posição de Lacan:

[...] a presença onipotente da mãe – ou, se preferir da língua materna – impede a operação da função paterna, essa que poderia carregar consigo aqueles significantes capazes de funcionar como pontos de basta, como articuladores, como pontos nodais dos feixes de cadeias significantes necessários à constituição e ao exercício de um sujeito (2000b, p.09).

Lacan, como seguidor de Freud, aprimorou suas percepções, que Konrath coloca dessa forma:

Freud falou da presença do pai, no sentido, no lugar do terceiro, quando ele entendeu a questão do complexo de Édipo e usou a história do mito para falar do lugar do pai. Quando se fala de Édipo, dentro dessa relação triangular – mãe, pai, filho – a gente também está falando do tabu do incesto, onde o pai vai encarar e personificar essa proibição da cultura. Quando se dá essa inscrição do Complexo de Édipo, se forma o universo psicológico da criança, que vai romper a identificação com o desejo materno, quando se dá esse rompimento, se estabelece a união entre o desejo e a lei, e o pai vai encarnar o lugar da lei (2006, p.28).

Lacan (2005) não personifica a figura do pai, mas a função, mediatizada pela linguagem que fará o interdito, simbólico, a castração do sujeito em relação à sua libido no amor supremo pela mãe. Essa angústia, essa perda é que dará a noção diferencial entre o eu e o outro, o que fará, em tese, através desse registro, sua constituição, sua existência enquanto desejante distinto da unidade primeira de desejo da mãe, assim imaginando o símbolo, que ultrapassa a fala, significando-se e subsistindo diferente dessa identificação:

[...] toda relação a dois é sempre marcada pelo estilo do imaginário. Para que uma relação assuma seu valor simbólico é preciso haver a mediação de um terceiro personagem que realize, em relação ao sujeito, o elemento transcendente graças ao qual sua relação com o objeto pode ser sustentado a certa distância (LACAN, 2005, p.33).

Essa angústia essencial que Lacan (2005) menciona é a angústia vivenciada por Hamlet, a qual citamos anteriormente, quando este, submisso ao desejo da mãe, não obedeceria à castração, ao distanciamento dado pela passagem do ato obrigatório. Os dilemas de Hamlet não são superados pelos psicóticos, não enfrentam esse episódio, sucumbindo ao desejo materno e negando a “morte do pai”. Drama de Édipo em Freud (SANTIAGO, 2005; FINK, 1998; COUTO, 2003).

Azevedo analisa esse tempo de Édipo e o sofrimento ao encontro do discurso do Outro:

Esse lugar outro para além da criança como objeto de desejo é ocupado pela figura do pai, para quem se volta o olhar, o desejo da mãe. Importa destacar aqui que não se trata necessariamente do pai encarnado, mas de uma figura, que, como tal, faz figuração desse lugar terceiro, desse terceiro elemento que cinde a dualidade mãe-criança e esse pai como um rival, objeto de agressividade medo (2004, p.62-63).

Elia (2004) observa, sob uma relação de equivalência, o aparecimento do sujeito: “[...] a emergência da angústia é a emergência do sujeito” (p.13). Em outra passagem propõe: “O sujeito é, portanto um ato de resposta, uma resposta em ato” (p.41). O ato, de que falamos, da passagem do objeto de necessidade (promovido pela mãe) para o objeto de desejo (que nos constitui) é o assassinato do pai, o qual segundo tal mito, explicaria o nascimento da civilização, permeada pela cultura, pela Lei, pela regra, enfim por tudo o que se pressupõe social: a ordem e o lugar que o sujeito ocupará no mundo (QUINET, 2006; AZEVEDO, 2004).

Oliveira (2006) afirma, tomando por base as palavras de Lacan na Convenção de Genebra, que, no autismo, esse pertencimento social estaria comprometido pelo fato de que estes “escutam a si mesmos” (LACAN apud OLIVEIRA, 2006, p.03), o que impediria o laço de comunicação com o outro, situando-os fora da esfera coletivo-social, de inter-relações, perdendo, assim, a noção de sentido de ser.

A linguagem, a criança recebe e não aprende, pressuposto lacaniano. Se não recebe, não encontra acolhimento. Por conseguinte não compreende, não interpreta nada à sua volta. Tudo fica suspenso, ameaçador. Eis nessa percepção os graves problemas característicos de interação social, enfrentados pelo sintoma autístico. Tudo decorre da linguagem o centro preponderante de toda a alteração, comportamento e interação como parte da Tríade diagnóstica. Nesse viés são conseqüências da linguagem (OLIVEIRA, 2006).

Esse apontamento se aproxima de uma das teses exponenciais da psicanálise proferidas por Maud Mannoni, que concebe a psicose infantil como efeito de um mal-estar do discurso coletivo, em que a criança teria recebido dos pais um discurso onde “jamais poderia assumir qualquer identidade” (KUPFER, 2000b, p.09), visto que fora excluída da situação triangular do ato da castração.

Mannoni (1999) dizia que os pais traziam, em relação a essa criança em seu discurso, um desejo (inconsciente) de morte, por serem eles mesmos “doentes”. Observava: “Concluamos: os pais estão sempre implicados, de certa maneira, no sintoma trazido pela criança” (1999, p.92), o que, segundo essa autora, dificultaria de início qualquer tentativa de tratamento, pois, ao trabalhar o caso da criança, o terapeuta deveria estar atento ao estabelecimento de “um drama” pelas intervenções aos discursos dos pais (MANNONI, 1999, p.117).

Essa psicanalista não exitou em apontar a maternagem como falha, situando as patologias psicóticas principalmente nesse sentido, dada a certa “tirania” em manter esse filho atado à figura parental, dependente, alienado em seu discurso (MANNONI, 1999) que outrora, em suas falas (os pais), denunciava o que a criança não podia com seu próprio discurso nomear, somente com o sintoma.

Propunha Mannoni (1999), como tratamento, que essa criança pudesse ascender à sua própria história, livre da identificação patológica nutrida pelos pais, que, por vezes, “impediam” a cura dessa criança, não suportando perceber transformações em sua constituição-estrutura. A condição de não existir era mais cômoda para esses pais, para alimentarem sua própria loucura.

Em decorrência desses motivos e por acreditar que, em determinada etapa, essas condições patológicas ainda não estariam decididas, cronicadas (BERNARDINO, 2004), não se furtou em oferecer a esses acometidos uma possibilidade de emergirem como sujeitos, o que culminou, com a fundação, em 1969, de Bonneuil-sur-Marne, um lugar no qual poderiam enfim “ser” a sua maneira.

O tratamento concomitante à ação educativa, esta de modo absolutamente distinto dos até então existentes, poderia reverter sua estruturação e a da própria sociedade, arraigada em preconceitos, um trabalho que envolveu uma reconceitualização do olhar direcionado ao que se oferecia na clínica e escola para as patologias mentais como o autismo e a psicose, além de contar como imprescindível com a participação efetiva da família (FOLBERG; CHARCZUK, 2003; MANNONI, 1999).

O posicionamento de outra psicanalista seguidora de Lacan, Françoise Dolto, coincide com o de Mannoni, pois enfatiza de maneira veemente a mesma presença aniquiladora das funções parentais. Dizia ela: “[...] o que conta não é unicamente a possibilidade psicanalítica do tratamento da psicose infantil, como também a prevenção das causas perversoras exercidas por um casal parental” (apud BERNARDINO, 2004, p.26), ou seja, concordava em “tratar” a família para a cura da criança.

Dolto considerava imprescindível que, se fizesse um “dossiê” sobre a vida emocional das crianças as quais tratava, relatando as particularidades de suas relações com todos os que a cercavam, e não somente o casal parental, todos, e, principalmente o que lhes eram ditos por esses demais (DOLTO; NÁSIO, 2008).

Gostava de observar eventualmente essas relações, solicitando que seus pacientes fossem acompanhados por essas pessoas ao espaço terapêutico. Proferia: “O agir é linguagem” (DOLTO, 2002, p.02). E delineava: “[...] como a linguagem dá fruto num ser, em cada nível de desenvolvimento, e desde que ele possa entender. Fruto, isto é, dinâmica que sustenta e estímulo às pulsões de vida, ou dinâmica que deprime de acordo com o que esse ser entende, compreende” (2002, p.31).

Dolto, ao publicar o caso “Frédéric”, reforçou as questões etiológicas do autismo relacionadas à linguagem, pois, nesse tratamento específico, o menino havia sido adotado, e a nova família trocara seu nome, sendo sua identidade primeira negligenciada, referencial significativa pelo qual vinha se constituindo (TAFURI, 2002).

Segundo Berthon e Varieras (2001), Dolto assumia, como conceito central de sua teoria, a imagem inconsciente do corpo, não o corpo enquanto esquema corporal, mas em seus aspectos relacionais e simbólicos, através da experiência com o Outro e da testemunha presente à mãe. Falava Dolto: “A imagem do corpo é, a cada instante, para o ser humano, a representação imanente na qual se origina seu desejo” (apud BERTHON; VARIERAS, 2001, p.141).

Essa autora jamais apresentou seus estudos sistematizados, talvez por atuar despreziosamente em seus casos, não almejando posições acadêmicas, ou uma teorização

própria, apenas na defesa da hipótese de que a psicose era originada das relações familiares, emanadas das falhas na função da linguagem, principalmente na regra fundamental do desejo, que advém da proibição do incesto pela castração (FRANÇOIS, 2001).

Com essas explanações e seus representantes, acreditamos ter, de certa forma, apontada a tese prima dos “lacanianos”, que se orientam por revelar a linguagem enquanto fundadora e responsável pela constituição do sujeito e suas falhas aqui relacionadas ao sintoma autístico e à psicose.

Um aprofundamento teórico se deu na continuidade do trabalho, pois, até esse momento, apenas representamos concisos pressupostos em relação à grandiosidade dos escritos de Jacques Lacan. Particularidades como apresentações fenomenológicas da linguagem específicas nessas patologias estão presentes no decorrer do *corpus* teórico que fundamenta igualmente a análise dos resultados.

#### **1.4 Origem social – SOCIAL – Cena 3**

O homem estrutura-se a posteriori das interações sociais com a coletividade, surge como sujeito social para progressivamente individualizar-se, tendo consciência de si, das coisas e das ações que projeta no contexto histórico ao qual pertence como dotado de capacidade de transformação de sua cultura (VIGOTSKI, 2003b)<sup>34</sup>.

Vigotski (2004), ao contrário de muitos teóricos de sua época, que se dedicavam aos estudos do desenvolvimento humano, considerava que a condição humana não era resultado exclusivo de uma base orgânica (material) aos poucos maturada, mas de um processo que primava pelas relações que as pessoas mantinham no interior de seu meio ambiente, pela qualidade dessas interações: “O fato, no entanto, é que a maturação per se é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano” (2004, p.26).

Com esses pressupostos, que se estabelecem como a tese central de sua Psicologia Dialética, Vigotski defendia que qualquer manifestação humana deve ser obrigatoriamente fruto das experiências e percepções às quais cada um foi submetido. A hominização, a constituição do sujeito como membro participativo de sua espécie, obedece a suas vivências,

---

<sup>34</sup> A grafia de Vigotski obedecerá no texto à fidedignidade da fonte da citação, pois depende de particularidades de cada tradução.

ou seja, para gerir seu meio é preciso que este o tenha gerido (VANDER VER; VALSINER, 2001; PALANGANA, 1998).

Essa constituição se dá essencialmente pela função da linguagem, o mais importante sistema de sinais que, especificamente mediado (por instrumentos e signos), constrói elos com o mundo e com seus semelhantes (LURIA, 1991; VIGOTSKI, 2005). De acordo com essa tendência, o sujeito “existe” pela função da linguagem.

Como, então, a partir dessas considerações, origina-se o autismo? Por esse prisma, da mesma forma como todas as patologias da mente, como conseqüência do meio e das relações, pela função ingerente da linguagem. Segundo Vigotski (2004), a criança tem uma apropriação global de tudo o que lhe chega por vias perceptivas através da ação dos outros, e/ou de elementos mediados e, aos poucos, vai “organizando” o percurso de seu desenvolvimento de acordo com as aprendizagens que lhe propiciam, ou seja, ao se constituir a criança vai paulatinamente estruturando seu comportamento e a maneira de responder ao meio que a circunda.

Ainda que Vigotski não tenha vivido até a “descoberta” oficial do autismo por Kanner em 1943, pois morrera em 1934, seus escritos são percebidos como uma fonte teórica consistente e abrangente que, por suas palavras e de seus seguidores, respalda de forma contundente as questões de gênese de muitas das perturbações mentais que afligem a existência humana dentre elas, as do conjunto do espectro autístico (NEGRINE; MACHADO, 2004).

Seguindo suas presunções, Vigotski (2005) crê que o autismo advém posterior à adaptação à realidade, não sendo um fenômeno mental derivado de trocas subjetivas em detrimento ao fator social, o que, contudo, não significava que desprezasse o papel da afetividade nessa constituição, mas não a compreendia como determinista<sup>35</sup>.

Vigotski (2005) teorizou contrapondo-se às idéias do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que escrevia sobre a linguagem e o pensamento das crianças, não necessariamente referindo-se à entidade de Kanner, ou a patologias específicas, mas a uma apresentação que acreditava ser o percurso do desenvolvimento do pensamento. Essa discordância disse respeito, principalmente, aos seus dois primeiros livros (de Piaget), e, que nesse sentido, pouco se aplica às suas formulações posteriores<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> A criança no princípio está sujeita a processos intersíquicos (entre pessoas) e posteriormente a processos intrapsíquicos no qual internaliza o que vivenciou (LURIA, 2006).

<sup>36</sup> Observação descrita em Vigotski (2005, p.11) esclarecendo tal postura.

Piaget defendia o pensamento autístico, como primeira instância que precederia a o egocentrismo e ao pensamento dirigido (estágios), ou seja, como a origem de toda a formação do pensamento.

Já Vigotski dizia: “O pensamento autístico, ao contrário, é individualista e obedece a um conjunto de leis próprias especiais” (2005, p.15). Contrastava com o saber de Piaget de que somente em última etapa – o pensamento dirigido – ocorreria a manifestação social – endereçada ao outro, ao coletivo.

Ambos escreviam na mesma época de Bleuler, e Vigotski (2005) compartilhava com esse cientista suas idéias relacionadas ao pensamento autístico, diferenciando-as das concepções de Piaget que defendia, segundo Vigotski, uma natureza psíquica na criança “impenetrável à experiência” (2005, p.17).

Menciona o expoente teórico:

O pensamento autístico originalmente oposto ao pensamento realista, segundo o esquema proposto por Piaget é, em nossa opinião, um desenvolvimento tardio, um resultado do pensamento realista e do seu corolário, o pensamento conceitual, que leva a um certo grau de autonomia da realidade, permitindo assim a satisfação, na fantasia, das necessidades frustradas durante a vida. Essa concepção do autismo é compatível com a de Bleuler. O autismo é um dos efeitos da diferenciação e polarização das diversas funções do pensamento (VIGOTSKI, 2005, p.26).

Da mesma forma que discordava de Piaget, Vigotski (2005) criticava sua aproximação com Freud, na qual esses afirmavam existir “um princípio do prazer anterior a um princípio da realidade” (2005, p.26), algo como se as suas necessidades (as das crianças) em dado momento viriam a ser supridas por si só, por sua própria existência, independente da adaptação à realidade.

A explicação de Bleuler lhe parecia bem mais apropriada ao conjunto de suas observações, pois este dizia ser o pensamento autístico uma dissociação psíquica, em que a emoção predominava sobre a razão, uma evasão da realidade, onde esses sujeitos se afastaram o mais possível do mundo externo, criando um mundo próprio (VIGOSTKI, 2005; JUSSIAUX, 1996).

Essa idéia é também defendida por Bruner que denomina como “hostilidade autística um estado de conhecimento perturbado, ou seja, a realidade já é compreendida, mas evitada para não gerar emoções” (1997, p.124). Esse mesmo autor ainda reafirma que “[...] o homem

[...] não é uma ilha, inteira em si mesmo, mas uma parte de cultura que lhe herda, então ele recria” (1997, p.156).

O mundo, a parte recriado, pelo autismo seria nessa perspectiva, uma progressiva refuta ao meio, portanto à sua origem, o que lhe causara tal perturbação, ignorando o cerne do problema como forma de sobrevivência. Um paradoxo, se pensarmos que ninguém subsiste sem a capacidade de interação e adaptação. Essa indiferença, nesse sentido, não o daria a consciência de perceber seu papel determinante na estrutura que lhe produziu e que pode vir a mudar (VIGOTSKI, 2005).

Pensando o autismo como auto-exclusão, ou, como salienta Bruner (1997), uma forma de exílio, essa condição priva esse ser humano de apropriar-se de significados culturais, compartilhados em interação, essenciais na determinação de seu destino, pois são esses que provêm sentido a qualquer vida, e, nessa situação, outrora, o que se presenciava era um alheamento como se pouco fosse imprescindível optar pelo caminho a ser trilhado, o seu próprio desígnio.

Esse deslocamento da realidade acarreta na perda desse sujeito em acessar formas superiores de desenvolvimento psicológico, pois a negação à experiência o “aprisiona” em etapas posteriores de seu desenvolvimento mental, em que a função da linguagem não atinge suas principais funções – generalização e abstração. O autismo, como descrito em sintoma<sup>37</sup>, tem na invariância uma de suas formas mais explícitas de apresentação. Assim, para o “autista”, tudo teria apenas um sentido, sem flexibilidade e combinações próprias da atividade do pensamento. A literatura associa o autismo a uma forma de pensamento “concreto”, sem capacidades simbólicas ou imaginárias (VIGOTSKI, 2005; BOSA, 2002, VAN DER VERR; VALSINER, 2001).

Tal falta de sintonia desse acometido com seu meio o torna, de certa forma, desprovido de consciência, pois não consegue conviver adequadamente com os outros e suas ações e compreendê-las. Vigostky, segundo Van der Veer e Valsiner, apontava a gênese da consciência na experiência social, afirmando que “[...] um ser humano tomado de isolamento é apenas uma abstração” (2001, p.77). De acordo com esses registros, o estado “autístico” poderia, comparado a uma não existência psíquica, somente um corpo desprovido da herança cultural que nos constitui (VAN DER VERR; VALSINER, 2001).

Vygotsky (1991) nunca desconsiderou possíveis lesões orgânicas na apresentação das patologias mentais, mas, em hipótese alguma lhes imprimira valor determinante na

---

<sup>37</sup> Sintoma que de acordo com estes pressupostos, é fruto de pré-determinações do organismo biológico somadas às insuficiências do ambiente, ou seja, as inter-relações.

constituição de um sujeito, pois sempre levantou a possibilidade de que se concentrem esforços justamente onde a criança se encontra mais deficitária, ou seja, criar condições apropriadas favorece qualquer processo de aprendizagem e desenvolvimento. Um diagnóstico a *priori* não pode jamais em seus ensinamentos ser empecilho para a emergência de novas habilidades. Um bom ensino organiza a atividade mental, e quando falamos em ensino não nos referimos especificamente ao ensino formal, mas às aprendizagens do cotidiano (VYGOTSKY, 1991).

[...] se llegó a la conclusión – sobre la base del estudio de un material importante – de que la psicopatía desempeña un papel insignificante entre los factores y causas del abandono infantil, de la delincuencia de menores, etcétera. Entre los niños estudiados no se encontro un solo grupo de caracteres que, por si mismo, a consecuencia de una psicopatía, estuviese predeterminado y condenado al abandono. Sólo se hace una prudente salvedad com respecto a un número insignificante de niños (VYGOTSKI, 1997, p.165-166).

O autor ainda nos trouxe um conceito que, talvez, se aproxime do estado autístico, quando falou em *niño-primitivo* (VYGOTSKY, 1997). Resgatando essa idéia: “crianças sem o benefício de uma boa educação teriam um raciocínio pobre, dariam respostas insuficientemente elaboradas, apresentariam falta de conhecimentos culturais importantes, em outras palavras seriam primitivos” (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p.86).

Se o estado autístico se caracteriza pela incapacidade de perceber, entre outros problemas, a finalidade, a função das coisas, tal conceito (primitivismo) estaria equivalente ao que se define como a disfunção de pertencimento que o autismo, como uma insuficiência grande de referenciais histórico-culturais para esse sujeito (VIGOTSKII, 2006).

Cabe salientar que o autismo, equiparado ao primitivismo de Vygotsky (1997), se diferencia da deficiência mental, pois ainda não se tem uma base material (orgânica) definida para tal patologia, como não havia à época do surgimento desse conceito. Esse autor, inclusive, apontava casos de primitivismo relacionados a uma “psique superdotada” (1997, p.29); portanto descaracterizando a associação de comportamentos “alterados” a déficits cognitivos.

Outra tendência que reforçaria essas suposições é mencionada por Amy (2001) que faz referência aos estudos de Tobie Nattan, psiquiatra que observou um percentual elevado de casos de autismo em família migrantes e que viria a se aproximar dos fundamentos da teoria histórico-cultural para uma possível explicação da gênese. Conforme tal hipótese:

[...] de que a cultura e o psiquismo “funcionam de maneira associativa” ele mostra, apoiando-se em um certo número de exemplos, que essas famílias, confrontadas com ambientes que as desestabilizam, podem perder a capacidade de dar a algumas de suas crianças bases culturais suficientemente firmes que lhes sirvam de suporte psíquico (AMY, 2001, p.61).

De acordo com essas observações, o conjunto de regras culturais que regulam o pertencimento de um indivíduo ao seu grupo de origem estaria perdido, “diluído” na imigração, e impediria essa criança de se identificar com suas raízes e os outros com quem convive. O autismo decorreria dessa ausência, que o obriga a sustentar sozinho seu funcionamento psíquico, enquanto desprovido de relações sociais adequadas, principalmente pelo sistema de trocas que o constituiria – a língua. Tobie Nattan falava em “refúgio do autismo” (AMY, 2001, p.62), em uma clara retomada a Bruno Bettelheim e sua teoria, que propunha uma “vida organizada” a essas crianças, que se encontravam em um caos ambiental (BETTELHEIM, 1985, p.17).

Vigotski (2003a), ao afirmar que entre suas funções a linguagem proveria a criança da capacidade de reflexão do mundo exterior, determinou que qualquer forma de comportamento autístico, por vezes incoerente, ilógico, parece advir de uma incompreensão desse mundo, seja por falha exógena, seja por internalização mal significada, mas, de certo, por algum dispositivo originado nas trocas sociais.

Por essas colocações, apropriado dizer que, no autismo, a atividade consciente estaria seriamente comprometida, pois, nessa manifestação “desorganizada” onde a razão e emoção não se adequam, esse sujeito não obtém uma “independência psíquica”, necessária à condição humana, e sua vocação libertária de imprimir ao meio pela comunicação suas próprias necessidades, seus desejos, sua subjetividade. O que emergem em tal patologia são reproduções de ações inconscientes, desprovidas de significados nessa abordagem teórica (PALANGANA, 1998).

Essa “consciência patológica” que assim se define o autismo não é senão derivada de tudo o que se passa no viver desse sujeito, no interior de sua coletividade. Luria reafirma essa idéia quando fala do surgimento da consciência:

A consciência nunca foi um “estado interior” primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não no “interior” da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico (2006, p.194).

De acordo com os ensinamentos de Luria sobre o conceito de consciência, “[...] é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro” (2006, p.196), o autismo se impõe como uma impossibilidade em operar com percepções a partir de suas vivências e em prospectá-las como ação e pensamento crítico organizado e consciente, o que não implicaria problemas de memória que, comumente, vêm sendo destaque como excelente em comportamentos como esse discutido (SACKS, 2006). As esferas da vida, seus conhecimentos e habilidades, não se interconectam, procedem isolados. O pensamento autístico é, em suma, um pensamento fragmentado.

Vigotski (2003a) bem comentou esse transtorno psicopatológico da consciência, quando analisou a incapacidade das emoções se regularem ao pensamento, acontecendo o inverso na manifestação autística, tornando-a um estado inconsciente, no qual nada faz sentido, já que tudo está subordinado, à deriva das emoções. Resumiu: “[...] as pesquisas atuais do pensamento autista mostraram que este constitui um sistema psicológico original, no qual não estão deteriorados os momentos intelectuais e emocionais, mas onde ocorre uma mudança patológica de sua correlação” (VIGOTSKI, 2003a, p.106). Assim ensinando, o autismo significa a lógica inversa do pensamento “normal”, que depende da base social que, por conseguinte, organiza a atividade mental pela função da linguagem.

A linguagem é a origem do que somos, a origem da consciência, atividade vital, segundo a filosofia que orienta tal corrente de pensamento. Luria, sobre esse posicionamento:

[...] a consciência humana, que é o resultado da atividade complexa, e cuja função se relaciona com a mais alta forma de orientação no mundo circundante e com a regulamentação do comportamento, formou-se ao longo da história do homem durante a qual a atividade manipuladora e a linguagem se desenvolveram, e seu mecanismo exige íntima participação destas (2006, p.121).

O fato de a linguagem e o pensamento não se desenvolverem paralelamente, mas num vaivém contínuo, segundo Vigotski (2005), faz com que concluamos que, quando esses se imbricam em especial na condição autismo, o fazem de forma equivocada, não funcional, pois esse sujeito não consegue exercer o poder de livre arbítrio, de transformar informações que lhe chegam em ações-respostas conscientes que demonstrem seu desenvolvimento psíquico superior.

Da mesma forma que explicou o conflito desse sujeito com seu meio, alegando ser uma manifestação anti-social, Vigotski (2004) propunha que essa anormalidade poderia ser amenizada com a oferta de formas socialmente úteis que erradicassem as causas de tais manifestações e acenava com a superação desse conflito, perante novas inter-relações.

Los experimentos con el traslado de tales niños a otro ambiente mejor, demuestran que dentro de una nueva totalidad sus particularidades adquieren con frecuencia un aspecto completamente distinto: los niños se tornan dóciles, amables, vivaces, sociables. A menudo se descubre que se trataba de niños con una sensibilidad muy elevada y que la disminución de la sensibilidad no es otra cosa que una reacción defensiva, una autodefensa, una coraza biológica contra las influencias nocivas del ambiente (VYGOTSKI, 1997, p.165-166).

Essa posição ficou explícita, quando anunciou sua percepção sobre o surgimento das psicoses: “A psicose surge do conflito entre o meio e o indivíduo, do fato que as motivações interiores do indivíduo entram em conflito com as condições do meio” (VIGOSTKI, 2004, p.390-391). Falava em psicose como forma distinta do autismo, os dois como patologias mentais, mas igualmente comparados na inadequacidade de adaptação, que acreditava, porventura, poderiam ser revertidas.

Por essa perspectiva se compreende uma constituição dialética, permeada por conflitos que se subscrevem em desenvolvimento, pois partem do nível social, da ação, para o individual, no interior da própria criança (ORRÚ, 2007).

Nesse entrecruzar mediado pela linguagem, surge o autismo, uma representação de mundo que se torna desregulada, pois as influências à sua volta não foram suficientemente apropriadas para sua efetiva autonomia e participação. O autismo contraria radicalmente a visão de ser social, de homem social de Vigotski (2003b), pois este se limita a evitar o convívio, negar as relações que nos são vitais, que orientam toda a atividade psíquica.

Os apontamentos de Vigotski, se confrontados com os de Kanner, poderiam ter servido esse emblemático comportamento de maiores explicações, mas, como isso não foi possível,

procederemos por analogia para tal elucidação, o que nos remete mais uma vez à descrição do comportamento primitivo (VAN DER VEER; VALSINER, 2001), o que melhor possa coincidir com o espectro autismo, pois esse sujeito, por não ter domínio de sua mente e, por conseguinte, de seu comportamento fica refém de impressões desarticuladas.

Apesar dessa ressalva de Vigotski não ter vivido o suficiente para analisar e discutir os escritos de Kanner, o conjunto de sua obra é de importância fundamental para os estudos de qualquer patologia mental, pois divergia de tudo o que a psicologia da época endossava, pela originalidade de primar pelo fator social como constituinte da condição humana e, portanto, imprescindível às reflexões a que se propôs esta pesquisa.

Na seqüência deste estudo, (análise dos dados – capítulo 4) foram aprofundadas as contribuições e críticas, e outros autores e tendências que aqui foram semibreves citados e, que igualmente embasam esta posição teórica.

## 2 O AUTISMO NO RIO GRANDE DO SUL - MEMÓRIAS E PROSPECTOS

Para pensarmos em um problema específico e compreendê-lo adequadamente sob uma perspectiva crítica, alguns resgates se fizeram necessários. O governo do Estado do Rio Grande do Sul construiu uma oferta educativa aos sujeitos acometidos por Autismo que, em sua existência, sua história teve distintas fases, em que modelos e saberes teóricos tiveram ou ainda têm maior ou menor relevância nas ações propostas.

Esse capítulo tem a intenção de contar como uma significativa conquista para a educação dos “diferentes” começou e vem sendo vivenciada no decorrer do tempo por seus atores, dos quais para alguns – os alunos – essa é uma realidade que tardiamente foi implantada, se consideramos a “idade” da instituição Escola. Educação pública, nesse caso aqui no Rio Grande do Sul, se efetivou somente a partir da década de noventa do século passado, pois antes o acesso era restrito aos alunos considerados “leves”, as diferenças quase imperceptíveis, jargão familiar em ambientes escolares, ainda hoje.

Algumas análises, se tomadas isoladas, não corresponderiam à importância do percurso estudado. Portanto os escritos aqui apresentados não se trataram de historicizar, mas trazer a história como elemento de compreensão do ensino através das memórias de relatos<sup>38</sup> e material documental, detalhe essencial nesse processo dinâmico de estudo. Benincá argumenta a importância dessa proposta, que valoriza e observa a amplitude das informações de tempos anteriores:

A destruição ou fragmentação da memória é um dos mecanismos que possibilitam o avanço da onipresença do espírito alienado, pois com a perda da memória, fragmenta-se a realidade e atrofia-se a capacidade do ser humano de estabelecer relações com o passado e de redimi-lo no presente (2002, p.116).

Ao nos reportarmos ao início dessa trajetória, coube salientar que a educação de alunos com autismo passou a existir como oferta educativa oficial na rede pública estadual de ensino, a partir de uma liminar judicial, em que, em seu conteúdo, obrigava o Estado do Rio Grande do Sul a prover esse atendimento. Caso contrário, o mesmo, enquanto réu, seria condenado a pagar multa diária por descumprimento de sentença. Esse fato ocorreu entre os anos de mil

---

<sup>38</sup> A reconstrução temporal (por fontes primárias e relatos orais), nesse capítulo, contou com a participação de profissionais que vivenciaram a totalidade ou uma parte desse período, aqui compreendido entre 1994 e 2008.

novecentos e noventa e três e mil novecentos e noventa e quatro do século passado, quando, por iniciativa de um grupo de pais de indivíduos com autismo, o Estado foi acionado<sup>39</sup> para garantia dos direitos<sup>40</sup> de seus filhos.

Essa não exatamente é uma boa recordação, pois hoje nos parece absurdo que existiu um tempo em que crianças não freqüentavam a escola. Mas atitudes foram tomadas e ações se sucederam. Um relato de uma professora<sup>41</sup> que iniciou essa trajetória desde o primeiro momento nos pareceu interessante de ser contado, pois demonstra que existiu vontade política, mesmo que, por vezes, algumas intervenções ou decisões tenham ocorrido no âmbito dos tribunais.

[...] Certa vez o Governador Alceu Collares em visita ao CIEP<sup>42</sup> Especial, me contou que quando estava em campanha eleitoral visitou uma família que tinha um filho com autismo. Esse sujeito ficava acorrentado. O Governador disse que aquilo que viu lhe sensibilizou, e que naquele momento decidiu que iria construir escolas para todos, mesmo os mais comprometidos. Daí veio a idéia do CIEP Especial [...].

O Estado, então, em decorrência dessa ação, teve que se adaptar aos “novos” alunos e, como não contava com profissionais suficientes com qualificação, decidiu promover um Curso de Capacitação em Autismo. Após um estudo amplo, que incluiu visitação à Associação de Amigos do Autista de São Paulo (AMA-SP), a Secretaria de Educação optou por oferecer a esses professores uma formação de orientação e referencial comportamentalista, com carga horária de trezentas horas-aula, tendo como responsável a vencedora da licitação, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA / RS) – Campus Central em Canoas / RS, em parceria com o Centro *Teacch* Novo Horizonte<sup>43</sup>.

A princípio foram oferecidas trinta vagas aos interessados em exercerem docência para esses alunos, sendo vinte e oito (28) vagas para a capital e região metropolitana e duas (02) para o interior do Estado, que teve, como critério de seleção, além da disponibilidade, a

---

<sup>39</sup> Informação amplamente conhecida pela população envolvida com a Educação Especial naquela época.

<sup>40</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos – Organização das Nações Unidas – ONU – 1948; Constituição da República Federativa do Brasil – 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990; Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jontiem – Tailândia – 1990, entre outros documentos que prevêem esses direitos (MACHADO, 2005).

<sup>41</sup> Relato oral.

<sup>42</sup> Centro Integrado de Educação Pública.

<sup>43</sup> Instituição privada que atende sujeitos com autismo, constituída por equipe multidisciplinar, sediada em Porto Alegre/RS

análise do *curriculum vitae* e a estabilidade no serviço público. Foram capacitados ao término do curso (1994) vinte e sete profissionais, apenas um do interior do Estado.

A implantação do serviço ocorreu no início do ano letivo de mil novecentos e noventa e cinco (1995), com atas de instalação nas respectivas escolas. A Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS) auxiliou na triagem dos alunos e organização das turmas, para os que realmente apresentassem características e diagnósticos<sup>44</sup> compatíveis com a frequência nesses espaços que foram denominados Classes de Autismo.

Os mesmos espaços foram efetivados em três municípios do Estado: Porto Alegre (duas turmas), Canoas (duas turmas) e Cruz Alta (uma turma), os quais simultaneamente, iniciaram o trabalho pedagógico. Esses espaços, obrigatoriamente e segundo as diretrizes (SEC-RS – Classes de Autismo, 1995), deveriam receber um número estimado entre quatro e seis alunos e contar com os serviços de dois professores. Essa orientação permanece na atualidade.

Nos primeiros anos de desenvolvimento do trabalho, os profissionais atuantes recebiam supervisão da Secretaria de Educação duas vezes por ano, com o objetivo de verificar se a metodologia estaria sendo aplicada conforme os pressupostos da orientação teórica. Os professores, nesse sentido, sempre tiveram autonomia parcial, ou seja, deveriam seguir o modelo sugerido pela mantenedora (SEC-RS), adaptando-se às singularidades de seus alunos.

Em outros momentos, as dinâmicas de orientação assumiram formatos diversos, como no ano de dois mil (2000), no qual ocorreu a troca de suporte teórico (comportamentalismo pelos subsídios da teoria Psicanalítica), decisão da Secretaria da Educação, uma mudança radical, se considerada a compreensão<sup>45</sup> que cada um desses referenciais tem em relação ao autismo. Nesse período eram promovidos encontros de assessoria com a equipe do Centro Lidya Coriat<sup>46</sup>; primeiramente, em pequenos grupos e depois, gradativamente, ampliando essa atividade a todos os envolvidos na oferta educativa.

Uma nova proposta surgiu em dois mil e quatro (2004), tendo, nos seminários, a convergência do grupo para uma prática de reflexão conjunta, também com assessoria-mediação de profissionais qualificados segundo a teorização norteadora, agora não mais de

---

<sup>44</sup> Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (Autismo Clássico, Transtornos Invasivos não especificados, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger) e Psicoses (CAMARGOS JR, 2002).

<sup>45</sup> Temática abordada no capítulo anterior e melhor explorada em relação às abordagens educativas, na seqüência deste capítulo.

<sup>46</sup> Instituição privada de equipe multidisciplinar com orientação da teoria Psicanalítica, que atende crianças e adolescentes com problemas de desenvolvimento.

exclusividade de um único grupo de orientação, pois a esse novo momento somaram-se colaboradores advindos de várias entidades<sup>47</sup> que estudam, pesquisam e atuam com as questões relacionadas ao autismo.

De acordo com o que foi até aqui apresentado, tentaremos, nos itens subseqüentes, melhor especificar os momentos em que a oferta educativa aos sujeitos acometidos por autismo fora pautada. Sob nossa ótica, esses se dividem em dois, quais sejam: O comportamentalismo e a educação terapêutica, divergentes em origem e ação, mas realidades experimentadas nessa caminhada educativa.

Talvez um terceiro momento esteja se delineando, em virtude do novo paradigma que acompanha as propostas em educação especial – a educação inclusiva – temática estritamente relacionada ao nosso foco principal de pesquisa – a linguagem – enquanto constitutiva do sujeito, que dissertamos no último subitem deste capítulo.

Ao considerar esse breve resgate cronológico da educação de alunos com autismo no Estado do Rio Grande do Sul – rede pública estadual – acreditamos estar alicerçando e justificando a problemática desta pesquisa que, como bem observamos, oferece educação que vem sendo pautada, por visões de mundo e de seres humanos absolutamente distintos.

Nossa posição enquanto personagem dessa história é por uma prática que funde um ato educativo<sup>48</sup>, com a intenção de primar pelo sujeito e suas particularidades. Os escritos seguintes pontuaram o que já aconteceu (o passado), o que vem acontecendo (o presente) e talvez, o que ainda virá em benefício dos alunos com autismo, dessa jornada iniciada na década de noventa do século passado e que ainda carece de muita articulação entre família-escola e sociedade, para ter resultados que auxiliem esse sujeito no reconhecimento de si e do outro.

---

<sup>47</sup> Centro Lidya Coriat – Porto Alegre; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade de Passo Fundo (UPF); Escola Municipal de Educação Especial Lucena Borges – Porto Alegre.

<sup>48</sup> O ato educativo reside em um gesto plenamente realizado que faz sentido para um sujeito, permitindo que ele saia de suas representações habituais. O ato enuncia ao Sujeito a liberdade de sua escolha entre múltiplas possibilidades que se oferecem a ele, a partir de quem ele é, em uma determinada realidade. É um momento de ação do educador que, por meio de seu compromisso, transforma-se em acontecimento para a pessoa acompanhada, propondo um futuro imprevisível que não pode se conceber até o momento. É um ato de desligamento que autoriza o outro a ser ele mesmo e o situa como autor de uma relação de intercâmbio de sujeito para sujeito. Do ponto de vista do educando-se, o ato educativo é um momento no qual o ser começa a se realizar por meio do ato proposto. Há uma convergência entre desejo, estado do ser, realidade vivida e a projeção de si em perspectiva. O sujeito educando-se acolhe e produz o efeito de sentido novo com relação ao sentido imposto anteriormente. O ato educativo faz acontecer um sentido que não pode ser imposto de fora, mas é elaborado pelo sujeito no momento desse acontecimento (MARPEAU, 2002, p.161).

## 2.1 Do princípio: A metodologia Comportamentalista

Orientada pela Secretaria de Estado da Educação, a oferta educativa aos alunos com autismo iniciou seu trabalho cumprindo as determinações que elegeram o método TEACCH como fundamentação teórico-prática no ano letivo de 1995. O começo obedecia aos passos propostos pelo documento: “Projeto Implantação de Atendimento Educacional a criança e adolescentes Autistas” (SEC-RS, 1995).

O referido texto trazia em seu conteúdo as sugestões de procedimentos básicos que deveriam estar em sintonia com a execução da metodologia escolhida pelo órgão oficial. Entre elas: atendimento personalizado, experiências organizadas, cumprimento de rotina, delimitação de tempo e espaços para a execução das atividades, supervisão constante ao aprendiz, preenchimento de fichas de avaliação e acompanhamento das manifestações comportamentais (adequadas e inadequadas), entrevistas com os pais, número de professores (2) e alunos (4-6) que poderiam freqüentar a mesma turma, ênfase nos aspectos sadios desses alunos, respeito à idade cronológica dos alunos como critério de separação de níveis, estrutura e recursos físicos da sala “TEACCH”, entre outros de menor destaque (SEC-RS, 1995).

Ainda o objetivo geral consistia em “[...] propiciar atendimento educacional a crianças com Síndrome de Autismo, visando à promoção de suas capacidades, à integração no sistema educacional e a participação na vida social” (SEC-RS, 1995, p.07).

De acordo com esses apontamentos cabe-nos esclarecer em que pressupostos a metodologia adotada se estrutura, enfatizada em várias passagens do projeto como a mais adequada para esses alunos, segundo os avanços científicos em relação ao autismo: “TEACCH é o que traduz, neste momento, o que de mais atual há em pesquisas científicas e observações em crianças autistas” (SEC-RS, 1995, p.10). Por essa perspectiva, o distúrbio origina-se de causas biológicas, ou seja, existe um organismo anormal, e a esse se direcionará o trabalho. Assim pensavam os precursores da educação de pessoas com autismo na Rede Pública Estadual de Ensino.

Sabemos que o método TEACCH foi criado por Eric Schopler em 1966, na Universidade da Carolina do Norte – EUA. A princípio, Schopler o considerou experimental, pois buscava uma alternativa de educação a crianças com autismo que contasse com a ajuda dos pais e que, até então, eram afastados de seus filhos por não possuírem condições psíquicas para educá-los (AMY, 2001). A oficialização da proposta ocorreu em 1972, inclusive sendo considerada pelo governo como oficial (GAUDERER, 1993; PEETERS, 1998).

Schopler fora ajudante de Bruno Bettelheim e discordava de sua teoria, que dizia ser o autismo adquirido “[...] em um contexto relacional, Eric Schopler foi aquele que deu aos pais a ‘força’ para agir” (AMY, 2001, p.53). Sua postura de oposição radical às considerações da psicanálise, que responsabilizava os pais pela patologia dos filhos, despertou simpatia imediata daqueles considerados culpados (GAUDERER, 1993; PEETERS, 1998; ORRÚ, 2007; SCHWARTZMAN, 2003).

As experimentações educativas partiam das idéias de Skinner, defensor do modelo behaviorista, e sugeriam que a educação de crianças com autismo deveria estar de acordo com a abordagem comportamental, através de programas, métodos e técnicas de intervenção e avaliação, nas quais ao aluno são propiciados estímulos específicos, e suas respostas devem ser adequadas a um padrão aceitável do comumente regido pelas normas sociais (PEETERS, 1998).

O enfoque prevê que a esses alunos sejam cedidos prêmios para comportamentos aceitáveis e punição para comportamentos indesejáveis, como forma de inibir – censurar tais manifestações. De antemão sabe-se que muitos dos sintomas presentes nesta patologia são relacionados ao comportamento, o que, de acordo com essa técnica, devem estar condicionados, controlados, para que essa criança possa adquirir conduta de sociabilidade (AMY, 2001; MELLO; MARQUES, 2002; ORRÚ, 2007; PEETERS, 1998).

Guerra comenta essa opção teórica:

O modelo behaviorista mais difundido na educação é o behaviorismo radical de Skinner, que ampliou a noção de relação entre estímulos ambientais e as respostas do organismo, incluindo a noção de contingência de reforço, entendido como a relação funcional entre um antecedente, a resposta e suas conseqüências num arranjo temporal, onde um evento é seguido por outro (2000, p.77).

Bastos (2002) esclarece que o embasamento desse projeto pedagógico se deve principalmente ao fato de o aluno com autismo compreender o mundo que o cerca em um sentido literal, inflexível, o que, portanto, justificaria os esforços em trabalhar com “recursos concretos”, acessíveis ao nível de percepção que esse tem de seu contexto, pouco significado e raramente abstrato.

Toda a ação educativa obedece a um programa rigoroso, no qual o planejamento prévio visa à execução da tarefa, descartando possibilidades de tentativa e erro, sendo que as respostas são induzidas, para poupar esse aluno da experimentação do fracasso, o que

“desorganizaria” o seu comportamento e atrapalharia a aquisição das habilidades definidas como coerentes (PEETERS, 1998).

Orrú explica a proposição das tarefas:

Para Skinner, é possível controlar a evolução da aprendizagem do aluno por meio da apresentação das informações em períodos não longos, oportunidade em que é avaliado a partir de sua participação ativa por meio de respostas reproduzidas, tendo como indicação de acerto ou erro e emissão imediata de um reforço (2007, p.57).

Theo Peeters, divulgador mundial do método em questão, defendia-o das críticas que diziam este ser desprovido de valor dialético, refutava justificando essa contrariedade, alegando que era preciso fazer essas crianças aprenderem a conviver, contendo suas expressões ilógicas. Comparava esse método ao reprimir dos pais quando seus filhos não obedeciam às regras, dizendo que o professor, ao tentar eliminar comportamentos, ajuda esse aluno a não sofrer e sentir-se fora do contexto, utilizando-se de recursos que são realmente efetivos, compreensíveis, ou seja, pragmáticos (PEETERS, 1998; AMY, 2001; GAUDERER, 1993; FERRARI, 2007).

A aprendizagem, nessa abordagem, se dá por treinamentos e repetições, através de procedimentos geralmente individualizados, nos quais o professor orienta todos os passos do aluno (induz) durante a ação, que vão das tarefas mais simples para as mais complexas, em uma seqüência, onde o conhecimento é apresentado fracionado, tendo o aluno que reconhecer as partes independentes para ao final da tarefa atingir o objetivo – o todo (ORRÚ, 2007).

Tal organização do trabalho de condicionamento compreende a aprendizagem e o desenvolvimento como processos semelhantes, em uma concepção mecanicista de mundo e de homem. Orrú explana:

Naturalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento são resultados do condicionamento do meio, e a educação é tida como um programa de formação que treinaria nos alunos passivos, com comportamentos inadaptados, conteúdo, hábitos, comportamento e ações desejáveis para conviver em sociedade (2007, p.277).

Mesmo assim, a opção por essa proposta encontra incondicionais adeptos, que declaram não existir até o momento melhores alternativas que demonstrem tantos e tão

rápidos resultados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno, o que, de certa forma, em especial para as famílias, se torna um alívio aos sintomas que derivam dessa incompreensão entre sujeito e meio. Mello e Marques, ao analisarem o método: “A melhor forma de traduzir a implantação da ‘cultura do autismo’ pode ser resumida em uma frase – não é a criança que deve entender o método mas este deve ajudá-la a entender o mundo” (2002, p.147).

Há também os que consideram que o TEACCH, embora comportamentalista, mantém em seu programa importantes objetivos que ajudariam, de algum modo, essa criança. Amy, psicanalista francesa, de distinta orientação teórica, faz essa revelação:

As qualidades educativas do TEACCH parecem-me residir em sua compreensão das técnicas operacionais: trabalho individual, grande rigor de enquadramento, objetivos a curto prazo, observação e avaliação contínuas, material bastante adaptado, freqüentemente decomponível e podendo tornar-se um modo de comunicação. Assim, códigos que usam imagem podem substituir, na comunicação, a ausência da linguagem. O objetivo é levar a criança, através de interações sucessivas, a comportamentos cada vez melhor adaptados. Permitir-lhe compreender seu ambiente e dar-lhe a capacidade de agir sobre esse ambiente (2001, p.53).

Entre defesas e críticas, a oferta do TEACCH ocorre de forma majoritária, tanto no Brasil como em outros países (NEGRINE; MACHADO, 2004). A França se constitui uma exceção (AMY, 2001), pois a maioria dos cientistas, empenhados nos processos de aprendizagem desses alunos, acreditam que esses aprendem prioritariamente pelo aparato perceptivo visual e, portanto, tudo precisa ser “mostrado” a eles de forma organizada e previsível (GAUDERER, 2003, SCHWARTZMAN, 2003). Esse processo deve ser de comum acordo entre família e escola: o programa, extensivo às esferas da vida da criança, nas quais se deve manter a estabilidade do ambiente e uma rotina rígida de atividades (PEETERS, 1998).

Ao evitar imprevistos, o que causa para essa teorização comportamentos inadequados, o método priva essas crianças de perceberem o mundo em transformação como no comentário de Negrine e Machado: “Entretanto, esse procedimento pedagógico passa a ser um obstáculo para que crianças autistas experimentem situações pedagógicas privilegiadas que as estimulem a explorar, a pensar, a criar, e a relacionar-se com os outros e com os objetos” (2004, p.37).

Peeters (1998) entende que o meio de tratamento mais eficaz nos casos de autismo é a Educação Especial e que, segundo ele, fará uma extrema diferença na vida desses alunos que precisam aprender a viver e ter noção dos limites entre as suas vontades e o mundo “externo” ao seu. Esse indicativo de atendimento especializado decorre de imensa gama de adaptações que precisam ser feitas para que esse aluno possa aprender e se desenvolver.

A afirmação de Peeters (1998) encontra respaldo em documentos oficiais atuais (DOMONTE, 2005) a qual, enquanto diretriz, aconselha que sejam oferecidos serviços de educação especial para alunos com autismo fundamentados na metodologia TEACCH, contrariando, de certa forma, paradoxalmente todos os outros propostos em educação especial, que indicam a interação, a mediação semiótica e a riqueza de experiências como fundamentais no pertencimento desses alunos (especiais) na sociedade (MEC-SEESP, 2007).

Glat e Kladec (1997) sugeriam que a postura do educador na implementação dessa proposta fosse baseada no controle, na segurança, na confiança e no amor, mas, especificamente, na ação consistente que indicaria a esse aluno o melhor jeito de ser e conviver.

Essa organização de trabalho ou referida “postura” do profissional no Estado do Rio Grande do Sul, teve seu período compreendido entre 1995 e 1999, deixando de existir enquanto referencial proposto oficial no ano de 2000.

O TEACCH ainda é o método mais utilizado em escolas que trabalham com alunos com autismo, principalmente os mais “comprometidos”, mas perdeu sua hegemonia aqui entre nós (RS), quando passamos a perceber que essas crianças precisavam não de estratégias mecânicas de aprendizagem, mas de aprendizagens de vida real, com tudo o que de surpresas essas nos trazem todos os dias.

O tempo do TEACCH que iniciou “levando em conta o desenvolvimento biopsicossocial do educando” (SEC-RS, 1995, p.05-06) acabou em 2000, priorizando a constituição desse sujeito, acreditando no poder de transformação que a educação comporta na vida de qualquer um “autista” ou não.

## 2.2 Transição Conceitual: A Educação Terapêutica

A necessidade de perceber o aluno com autismo como sujeito em construção, deslocado da marca que lhe imputaram e portador de uma estrutura<sup>49</sup> indefinida na infância (JERUSALINSKY, 2007; BERNARDINHO, 2004) determinou uma mudança complexa no projeto educativo até então na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Uma outra atitude teve início, o tempo do possível – da mudança – em detrimento ao estigma, ao patológico estanque, ao estado imutável.

O ano de dois mil acenou com uma profunda reestruturação nas Classes de Autismo – de orientação Comportamentalista e executora do método *TEACCH*. Esses espaços, como já mencionado, foram orientados a trabalhar, a partir daquele momento, com o suporte da Teoria psicanalítica; ao novo enfoque, houve a troca de denominação dos mesmos, que passaram a atender sob a nomenclatura de Classes de Educação Terapêutica. Em tempos próximos, concepções completamente antagônicas.

Dentre seus objetivos, a nova proposta elegeu como principal:

[...] propiciar atendimento educacional através de intervenções pedagógicas, que auxiliem o sujeito na construção do mundo simbólico e subjetivo, favorecendo sua estruturação enquanto sujeito psíquico e do conhecimento, desejoso no sistema educacional e sua participação na sociedade (SEC-RS, 2002, p.13).

Esse entrelaçar de campos do conhecimento projetou um olhar diferenciado a esses sujeitos, na tentativa de resgatá-los enquanto experiência fundadora. A sala de aula gradativamente se constituiu em um lugar de nascimento de alguém, ou de possibilidades de aprendizagem e de melhor viver.

Educação e Psicanálise em cooperação é um assunto que há muito vem sendo pensado (LOPES, 2001), um debate que se fortalece e se mostra a cada dia mais pertinente. Freud,

---

<sup>49</sup> “A estrutura, do nosso ponto de vista, não seria um dado a priori, nem se definiria a partir de um único momento de inscrição. É, muito mais, a resultante de um processo de construção, composto por diversas operações psíquicas essenciais – aí compreendido o entrecruzamento dos tempos lógico e cronológico que pressupõem a relação com um outro da espécie, agente que desempenha a função de Outro. Quando o outro parental falha e deixa vaga a encarnação desta função, nossa proposição é de que não há, a princípio, fechamento por parte da criança deste lugar, mas pelo contrário, a criança ficaria à espera deste outro. Sua estrutura se manteria em suspensão, através de defesas que podem ter o caráter psicótico, mas não podem servir para um diagnóstico estrutural. (BERNARDINO, 2004, p.36).

mesmo colocando a educação e a análise como tarefas da ordem do impossível, além do ato de governar, não descaracterizava a união de saberes desses campos, mas com as devidas ressalvas que lhe pareciam apropriadas.

O trabalho da educação é algo sui generis: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio de auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhado por razões teóricas. (apud COUTO, 2003, p.84).

Ribeiro e Neves assinalam que, por essa parceria (2006, p.02), são levantadas questões que emergem nas relações de transferência aluno-professor, das temáticas do desenvolvimento humano, da linguagem, da aprendizagem e de tudo o que delas se beneficiam.

Respeitando esses pressupostos e obedecendo aos limites entre o terapêutico e o educativo, o trabalho foi se organizando, encontrando subsídios que cada vez mais apontavam caminhos distintos dos antes trilhados.

A terapêutica proposta e o acordo com o referencial descrito por Couto apontam que “o campo teórico da Psicanálise comporta conceitos ‘transespecíficos’ possibilitando uma exportação para outro contexto teórico e prático – e argumentação no âmbito da Educação” (2003, p.09). Das certezas anteriores pouco restou, e o que passou a ser rotina foram os dizeres: como fazer, o que fazer, como melhor fazer por esse aluno?

As dúvidas, como início do trabalho; o questionamento, como princípio. Métodos caíram por terra, os encontros passaram a ser uma descoberta diária de possibilidades, de “buracos”, como diria Lacan (2002), de pistas de como proceder, pois uma redoma precisaria ser quebrada.

A essa percepção vale ressaltar que à educação como ferramenta terapêutica (COLLI; AMÂNCIO, 2006) coube o papel de trabalhar com os diferentes sentidos dos atos (e dos atores), pensando as cenas, articulando conhecimento e crescimento, pois os saberes acadêmicos propriamente ditos são, nessa proposta, consequência daquilo que o sujeito se disponibiliza enquanto participativo e de desejo. O saber – a aprendizagem, como ensina a psicanálise, é movido pelo desejo (COUTO, 2003).

Colli e Amâncio comentam como essa atitude tem deslocado a marca (da loucura) e demonstrado aos educadores um outro estilo de aprendizagem:

Se o educador opera a serviço de um sujeito, como o faz um analista, abre mão de técnicas de condicionamento e adaptação e passa a questionar a preocupação única e demasiada com uma metodologia de ensino que fica restrita a conteúdos fechados e totalizantes. No lugar disso oferece ao sujeito-aluno e, não aluno-objeto, os instrumentos do mundo da cultura e ele poderá escolher o que lhe diz respeito. Pronto aí está o atravessamento da psicanálise na escola (2006, p.03).

Tais procedimentos são compreendidos como a escuta<sup>50</sup> daquilo que a criança traz no seu sintoma e pode ser significado. Seria esse o papel da escola que ao sujeito, em sua aproximação com o social, facilitaria sua construção subjetiva (MEIRA, 1998). O método (?), ou melhor, a ausência dele, consiste em pensar naquele sujeito em particular e preconizar a imagem que tem de si, como sendo único, estruturar uma intervenção condizente com sua expressão.

O professor convive com histórias diversas e, para cada uma delas, necessita propor algo específico, um “projeto pedagógico exclusivo”, como orienta Zillmer (2003, p.55): as possibilidades precisam ser formuladas de acordo com suas particularidades, mesmo que o trabalho seja desenvolvido em grupo; a intenção é que cada sujeito venha a ser protagonista de seu viver. Em realidade, o plano terapêutico individual faz parte do cotidiano das Classes de Educação Terapêutica, bem como o plano coletivo de trabalho, as metas de interação e convivência, de reconhecimento do outro.

Pereira, ao lembrar o sujeito freudiano, o sujeito do inconsciente, diz-nos que o mesmo estaria sempre em uma constante busca: “[...] a linguagem seria a manifestação dessa busca [...]” (2001, p.170), diferente de muitos dos alunos que recebemos em nossas salas de aula, que “se bastam”, tomados por sintomatologias decorrentes da posição que lhes colocaram, do pouco que lhes permitiram ser. Sua inscrição<sup>51</sup> insuficiente é polarizada pelos sintomas, pela ausência muitas vezes da palavra, da flexibilidade, do essencialmente humano.

Lacan (2002), ao fazer referência ao que considera normalidade, coloca a ambigüidade do discurso como característica primordial além do reconhecimento do outro. Essas são

<sup>50</sup> No sentido de prática de interlocução, como possibilidade pelo sujeito de redescobrir a constituição de sua subjetividade. (KAUFMANN, 1996).

<sup>51</sup> Para Jerusalinsky, inscrição vem a ser um “[...] conceito fundamental para quem tenta entender alguma coisa a respeito das psicoses e do autismo infantil. Começamos por assinalar que estamos nos referindo àqueles significantes primordiais constituintes de um primeiro corpo [...]” (2007, p.133).

apenas duas das atividades-proposições da Educação Terapêutica enquanto tarefa resgate. Fazer o reconhecimento da existência de seu semelhante e mostrar a esse sujeito que tudo pode ser sob diferentes pontos de vista e que um significante pode ter vários significados. Nossos alunos apresentam apego quase que excessivo a um único sentido para tudo.

A educação, enquanto campo de linguagem e banhada pelo discurso social, mediará a constituição para a aprendizagem e pela aprendizagem da estrutura que advém envolta pela relação transferencial (KUPFER, 2000b; COLLI; AMÂNCIO, 2006; COUTO, 2003). A transferência<sup>52</sup> não é exclusividade da educação terapêutica; ela é característica das relações humanas, como ensinou Freud (1910) em seu conceito de reedições (COUTO, 2003, p.81).

Nessa modalidade de atendimento, o processo na relação transferencial pode, às vezes, se manifestar de forma exacerbada (agressões físicas e verbais), pois o aluno transfere ao professor, principalmente nos casos que nos dizem respeito, muito das frustrações que amargou em suas relações parentais.

O aluno projeta no professor a qualidade de suas primeiras vivências, e esses fenômenos, invariavelmente, podem ser mal interpretados, dificultando o processo educativo. Zillmer comenta o quanto é angustiante ter que conviver com as crises durante o ato educativo e que não são endereçadas exatamente ao professor, mas que essa compreensão surge com estudo e trabalho. Esse aluno enxerga seu pai e sua mãe na figura do professor e são a esses que massivamente “agride” (2003, p.54).

Segundo Couto (2003), essa transferência distingue-se de uma recordação, que, no ato educativo, o fenômeno deve ser compreendido como propulsor do novo, do que deverá advir, nesse caso o conhecimento, a fonte de transformação. “Na transferência ocorre a repetição de protótipos infantis. Mas essa repetição não é uma reprodução de situações reais vividas pelo sujeito; corresponde a equivalentes simbólicos do desejo inconsciente. Não é uma repetição ao mesmo, mas uma repetição diferencial” (COUTO, 2003, p.78).

Jerusalinsky (2007) adverte-nos que nossa função como professores é fazer o deslizamento, projetando um contexto de significações para o que emerge no sintoma. Uma espécie de acolhimento instituído pelo laço que nos une ao aluno, mas (re)atualizado, diferente das relações primordiais, as que, em tese, lhe assujeitaram. O autor assim sugere:

---

<sup>52</sup> Segundo Freud a transferência pode ser compreendida com o surgimento “[...] da análise do amor que se volta (tragen) para o analista desempenhando um papel ao mesmo tempo revelador do passado (catalisador disse Ferenczi), mas também da resistência ao relato desse passado”. Já Lacan entende como “a transferência não é nada de real no sujeito, senão a aparição num momento de estagnação da dialética analítica, dos modos permanentes segundo os quais ele constitui seus objetivos (Écrito)”. “[...] a transferência é uma relação essencialmente ligada ao tempo e a seu manejo”. (PORGE, 1996, p.548).

Fabrica-se uma referência que lhe serve para interpretar uma série de situações e circunstâncias, mas que além desse círculo de situações e circunstâncias não lhe diz nada! Então temos de fabricar outras e outras e outras... ou seja, uma construção delirante (...) das quais ficamos situados como garantias, como fiadores, na transferência (JERUSALINSKY, 2007, p.144).

Ribeiro e Neves alertam para o que possa ocorrer na educação terapêutica, caso o professor não tenha consciência exata do lugar que deva ocupar nessa relação. “É necessário que o professor esteja atento para não se tornar uma autoridade que imporá seu próprio desejo à criança. Deve atentar, também para o fato de que não desejar nada em relação à criança poderá colocar em risco a constituição dela como sujeito desejante” (2006, p.116). Segundo Couto (2003), o professor deve investir, enxergar possibilidades e situar adequadamente papéis, seu sentimento e lugar serão os principais responsáveis por seu mérito – o de educar.

Na proposta educativo-terapêutica é essencial conhecer (aprender) a criança. A observação criteriosa apontará as estratégias viáveis de intervenção, pois, como qualquer aluno, esse também tem interesses e aptidões específicas, que devem ser colocadas a serviço de sua inscrição como sujeito (FOLBERG, 2003). O autismo pode ser compreendido como uma lógica diferenciada (MEC/SEESP, 2002) que coloca o professor em constante reflexão, pois, como comenta Freire, “muitas das teorias e fórmulas mágicas possivelmente cairão por terra, levando-o a se colocar inúmeras vezes na condição de aprendiz para poder garantir mais tarde a posição de ensinante” (2002, p.139). Esse processo não necessariamente aconteceu no tempo previsto, mas no tempo que esse sujeito começa a perceber seu corpo, sua vontade e o mundo que o cerca.

Mesmo tendo a clareza do papel que exercerá, a incorporação de conceitos e saberes é essencial para o desempenho da tarefa de educar essas crianças. Uma prática que deve ser centrada na estruturação do Ego (SIBEMBERG, 1998), acreditando na reversibilidade ou na amenização dos sintomas; para concretizá-la, há que se abster de técnicas que, invariavelmente, focam suas limitações.

O olhar que se imprime a esse aluno é que fará toda a diferença entre a possibilidade da busca ou o seu progressivo “fechamento”. Procedimentos equivocados são reforçadores do sintoma. Scorsato nos diz: “não havendo objeto e não suportando não tê-lo, nem sê-lo a busca não cessa mola propulsora do desenvolvimento” (2006, p.121). O desejo de aprender, ir de encontro ao objeto<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> O objeto segundo Baudry [...] é entendido num sentido que se desdobra: de um lado, segundo a questão do pulsional e, de outro, segundo a questão dos fundamentos” (1996, p.377). Ainda Couto o objeto é “recoberto

Couto (2003), ao escrever sobre a importância da relação entre professor-aluno, coloca a sedução nessa relação como um fator positivo que a permeia, o encanto que o aluno nutre pelo seu mestre e que, como cita, pode ser de extrema relevância no ato educativo, um fortalecedor do vínculo e do desejo de saber. A autora argumenta: “Educar, para a psicanálise – à luz de um recorte do pensamento freudiano sobre a sedução – é a aposta no ato que carrega a semente da possibilidade do humano, Apostar no imprevisto do encontro, em seu avesso” (COUTO, 2003, p.09). Essas palavras apontam o vínculo afetivo como o princípio de todo o trabalho educativo: o sentimento que fará o aluno ao reconhecer no professor o saber; ir ao encontro do mesmo não em uma relação autoritária de dependência, mas de facilitador “[...] de uma travessia na elaboração de si mesmo, de representação do mundo e de um elo que possibilitaria a ligação dos diversos fragmentos constituintes da vida” (RIBEIRO; NEVES, 2006, p.120).

Ainda Scorsato reforça a importância dessa relação:

O ato de aprender se dá nos interstícios da relação de um que deseja aprender e do outro que deseja ensinar, se aquele que deseja ensinar estiver atravessado pelo desejo de aprender. Aprender não tem a ver com sucesso ou não, mas tem a ver com a felicidade. O professor fica revestido de importância para o aluno a partir do saber que ele porta, dito melhor, o professor enquanto ser desejante e de saber, ao supor ter tal objeto de saber, mobiliza no aluno o seu desejo (2006, p.122).

A educação, nessa perspectiva, não aparece distinta das demais relações que nutrimos na vida e que, portanto, deva ser envolta por qualidades tantas que façam ao mesmo tempo nesse sujeito sua inscrição e acesso ao conhecimento. Mannoni observa o desafio: “O problema que se põe, então ao adulto é saber como introduzir a criança na ordem do desejo. Como fazê-la ultrapassar a etapa de uma demanda estereotipada incessantemente renovada” (1999, p.236).

Por se tratar de um processo “não convencional” de ensino, deverá o educador encontrar meios pelos quais não ofereça à criança condutas semelhantes às parentais. A escola deverá ser o lugar da instauração do Outro, enquanto linguagem, enquanto lei, a entrada na cultura que, por sua vez, são da ordem do desejo (JERUSALINSKY, 2007). As significações... aquilo que lhe escapou nas relações primordiais visivelmente insatisfatórias.

---

pela imagem. Na sua natureza simbólica, o objeto se apresenta como uma ausência – nunca está lá onde se imagina. Esse pode ser algo, uma pessoa, o que pode ser real ou fantasmático” (2003, p.65).

Crianças que se encontram profundamente afetadas em sua globalidade, seu desenvolvimento, necessitam de uma aprendizagem que comporta uma dimensão que não se reduz à obediência a propostas curriculares, ou conteúdos pré-estabelecidos, mas a esses sujeitos, muitas vezes, o “aprender” pode representar a ligação com o mundo, a descoberta de detalhes cotidianos que nos passam despercebidos, quando imaginamos um processo educativo que siga o percurso “normal”.

Freire foi extremamente feliz quando descreveu o que entende por ensinar um sujeito que “carrega” (um peso quase insuportável para muitos – um sofrimento psíquico intenso sob nosso ponto de vista) a marca do autismo e traduziu com estas palavras a sua percepção:

(...) em nossa sala de aula vamos extrapolar os objetivos da aprendizagem acadêmica e vamos experimentar diariamente, o prazer de mostrar a este aluno que ele poderá nos “usar”, não somente para abrir a porta de uma geladeira, para aprender como se usa o banheiro, como se veste uma roupa, que não se come papel ou giz de cera, que existe o vermelho e o azul, o quadrado e o círculo, que o sol que brilha lá fora nos mostra que é dia e nos aquece, que quando cai a noite vem a lua que também nos encanta, que a chuva molha, mas que existem inúmeras maneiras de nos protegermos dela, que riso é sinal de alegria e tantas outras coisas, mas principalmente vamos ensinar a ele que “aquela mulher e aquele homem” tão aparentemente iguais no meio dos outros, são seu papai e sua mãe. Vamos mostrar a ele que o nosso colo e o nosso abraço, trazem conforto para saudar, que a nossa segurança pode fortalecer suas dúvidas, que a nossa firmeza pode desbancar seus medos, que a nossa disponibilidade sempre traz a possibilidade de trocas mesmo que sejam mínimas que o nosso olhar sempre encontra o dele mesmo que fugazmente, e assim seremos sempre os incentivadores da busca do equilíbrio, os facilitadores do encontro dele com ele próprio e com as outras pessoas, os criadores de infinitas oportunidades de vivência cognitivas e afetivas, dos quais ele tanto precisa para aprender a significar o mundo e principalmente a “se significar” dentro dele (2002, p.139).

Ao depararmos com tais dizeres, parece indiscutível que todo o processo educativo seja em essência banhado por linguagem. Lacan ensinou: “Tudo se passa em diversos planos, e tudo é da ordem e do registro da linguagem” (2005, p.24). Nesse sentido o professor, em sua dinâmica de trabalho, passa a ser o que Braga intitulou “agente de linguagem” na constituição de um sujeito, o que “exerce a função de Outro” (2005, p.59). Em particular, o trabalho terapêutico-educativo exerce uma função outrora ausente, não ofertada a esse sujeito.

Folberg (2006) ratifica a importância desse lugar do Outro – como no qual pode situar-se o desejo, uma presença real, que impulsiona sua entrada no universo simbólico. O objetivo principal da tarefa educativa em questão, a que se propõe fazer é existir quem se encontra *a priori* fora da cadeira de significantes, mesmo que pertença ao mundo da linguagem.

Encontramos respaldo nas palavras de Longo: “A linguagem humana é o termo entre o eu e o outro. Entre o sujeito que fala e seu ouvinte existe um anteparo, uma proteção, uma espécie de muralha que se ergue, mesmo quando há silêncio. Entre dois seres humanos existe sempre a muralha da linguagem” (2006, p.07).

Lacan, ao falar sobre linguagem e autismo, acenou com a possibilidade desses como “seres verbosos” (apud OLIVEIRA, 2006, p.03-04), mesmo que a palavra ausente implique em prever o contrário. Considerou que, de alguma forma, esses pudessem estar também inseridos no tecido de linguagem que caracteriza a realidade humana. Rêgo e Carvalho (2006) endossam tal afirmação, levantando a hipótese de alguma forma de subjetividade existir no sintoma autístico (mesmo que bastante singular).

Ensina Lacan:

[...] no homem o imperativo do verbo e a lei que o formou à sua imagem. Ela maneja a função simbólica. Que ela o faça compreender, enfim, que é no dom da fala que reside toda a realidade de seus efeitos; pois foi através desse dom que toda realidade chegou ao homem, e é por seu ato contínuo que ele a mantém (1998, p.323).

A palavra precisa chegar a esse sujeito adequadamente, na perspectiva que o faça compreender que através dela, e, somente assim, exercerá sua entrada definitiva no mundo da cultura, o mundo social, o mundo simbólico, o qual tem acesso restrito, ou não tem acesso.

A educação terapêutica opera com a projeção do laço social, frágil em alguns casos e absolutamente inexistente em outros, e essa particularidade é a que diferencia da educação “comum”, pois, ao produzir enlances com o contexto, com o vivenciado, vai “dando vida” ao aluno e sua demanda. Essa inscrição depende de um olhar radicalmente diferenciado dos até então impressos nessa criança, é preciso oferecer-lhe uma troca de posição (lugar imposto – lugar subjetivo), através de nossas inferências (PINHO, 2005).

Segundo Cunha, “a educação é um processo dialético que acontece como fruto da interação entre seres humanos e entre eles e as estruturas nas quais estão inseridos. É um processo dentro do qual o aprender e o ensinar são simultâneos” (2002, p.122). Essa pode ser uma das grandes e importantes premissas que nos orientam, pois não existe um modelo, um padrão adequado e unânime que determine verdades nessa intervenção. Bosa (2002) refere-se a essas inquietações como o grande “paradoxo” da educação de alunos com autismo. Não

existe receita. E acrescentam-se a esses dizeres os de Nezam (2005), onde conclui que o perigo da educação está contido na “cristalização de receitas”.

Toledo (2005) comenta que o verbo que os professores que trabalham com esse desafio mais conjugam é experimentar. Não exitaríamos em concordar, pois, ao construir cenas e pensar em investir nesse sujeito, dificilmente se tem a certeza da pertinência dos propósitos. As ações podem ter caráter ambíguo, se mal conduzidas, e, antes de tudo, ferramentas conceituais são indispensáveis.

[...] é como em música: conhecer os elementos da estrutura musical, saber descobrir os alcances que podem decrescer, ser sensível ao contraponto (...) exige uma disposição particular que se adquire pelo exercício de uma *tékne*, espécie de atenção trabalhada que torna sensível à qualidade de um contexto, à polifonia dos discursos (...) para desvendar tal ou tal forma de manifestação patológica é preciso estar advertido. Problema banal semelhante à aprendizagem da escuta dos barulhos do coração: se não estamos preparados, não adianta escutá-los com o estetoscópio, pois não ouvimos senão ruídos confusos. Basta que nos digam que é preciso ouvir um “tum - tá” para que, rapidamente, ao redor desse esquema, possamos distinguir os ruídos, os sopros, os ritmos [...] (OURY apud ANVERSA, 2001, p.39).

A ação educativa, se percebida sob essa ótica, configura-se com uma amplitude incomum, pois, mesmo que a esses sujeitos se ofertem ambientes propícios favorecedores, não existem garantias de resultados (FELKER, 2005). Esse aluno não pode ser compreendido alheio ao ambiente que outrora lhe constituiu (?!?!), ou seja, melhor dizendo, muitos dos esforços educativos vão depender da “colaboração” dos outros espaços de trânsito do mesmo.

Imprevisível o que possa ocorrer com esse sujeito se exposto a referenciais que não se articulam, diferenciados. Dependemos de “contratos”, pois de nada adiantaria essa escuta solitária proposta pela escola, nossa parte, nossa responsabilidade. Seria um diálogo estéril. Os “terrenos” para que a criança possa pisar, precisam do mesmo adubo, os mesmos desejos para frutificarem. Em outras palavras, a interdependência é obrigatória. Uma espécie de força tarefa.

Autores como Jerusalinsky (2007), Kupfer (2005) e Mannoni (1999) insistem que a educação terapêutica só pode ser efetivamente bem sucedida se for extensiva ao âmbito familiar. Assim como a prática clínica, a educação não deve ser alheia às demandas parentais, que não distante, nessa perspectiva, são o cerne de toda a problemática que nos empenhamos em resolver. È a educação extra-muros, a continuidade do trabalho nos lugares de vida dessa criança, para que possa significá-los em novas experiências.

Além da complexidade dos quadros/sintomas que nossos alunos trazem para nossas salas de aula, é preciso dar conta da angústia da família, no momento dessa entrada no espaço social escola (CHARCZUK, 2003). Uma junção proposital e essencial – família + escola – para um novo olhar. A escola precisa proceder à abertura do espaço da escuta dos porquês que levaram esse aluno ao lugar da indiferença (ou será da indiferença que lhe causaram?).

É preciso que se tenha expectativas em relação a esse aluno, e principalmente em relação a esse filho! Charczuk aconselha: “Pelos fracassos enfrentados na busca de atendimentos e tratamentos, essas famílias encontram-se fragilizadas e sem perspectivas, é preciso mostrar-lhes caminhos, vislumbrar um futuro” (2003, p.62). E como é comum nos depararmos com a falta de esperança! Comportamento, a nosso ver, reforçador do sintoma.

Esse também é nosso papel enquanto executores dessa função: tentar uma atuação conjunta, somar ao pedagógico os respaldos terapêuticos e o incentivo ao investimento das (re)elaborações parentais. Braga (2005) confirma que os pais precisam sustentar o discurso educativo, apostar que pode dar certo. Do contrário, sem essa crença pouco se pode avançar. Da importância que a família dará ao projeto educativo consiste a adaptação desse aluno ao novo funcionamento psíquico que se espera.

Como visto no projeto da educação terapêutica misturam-se cenários e personagens na evolução desse aluno. Como Amy nos diz, a criança com autismo encontra nessa abordagem educativa a permissão para “[...] emergir nela aquilo que acreditávamos ser do domínio da ausência” (2001, p.49). Os procedimentos pressupõem uma reorganização profunda do potencial psíquico, nos quais o sujeito é percebido independente do seu diagnóstico, e esse aspecto, insistentemente, falado aos seus progenitores e a ele próprio.

Ávila (1997), ao comentar o encontro de três impossíveis (psicanálise, educação e autismo) encoraja-nos a construir um caminho no qual o imprevisto é acompanhante, mesmo sendo, a seu ver, um campo aberto de interrogações, de contornos imprecisos... mas viável, temos certeza.

Lacan oferece uma idéia de procedimentos ao ilustrar o funcionamento psíquico que condiz com o de muitos de nossos alunos, quando faz uso de uma de suas metáforas – a da estrada principal, como esse que se mostra agir, visto que a educação deve criar caminhos:

[...] quando não há a estrada principal, e que se trata do passar por pequenas estradas para ir de um ponto a outro? Eles seguem os letreiros postos na beira da estrada. Isso quer dizer que, ali onde o significante não funciona isso me põe a falar sozinho na beira da estrada (2002, p.330).

O norte dessa estrada que Lacan fala é construído na atuação pedagógica. Somos os sinalizadores que trilham um caminho menos tortuoso com/para esse sujeito, ao seu lado, como referência, apoio e olhar solidário.

Uma das razões que existem fundamentalmente nessa “parceria” educação-psicanálise pode ser sintetizada na discussão que as relações interpessoais assumem na ação pedagógica, pois os aspectos emocionais, mais do que qualquer outro, se sobressaem (BACHA, 2003). O espaço fica aberto para que ambos se reconheçam, sem com isso projetarem sua própria imagem no outro, o que seria um empecilho. É preciso atentar para a aceitação da “diferença”, pois, como previsível, qualquer ser humano não fica “confortável” frente a refuta que o quadro autístico impõe ao seu meio e ao seu semelhante.

A afirmativa de Dubois chama a atenção pela veracidade que esse encontro acrescenta: “A diferença não existe só para ser respeitada, este é o clichê, ela existe sim porque é necessária. É ela que faz o contraponto ao comum e que assegura a mudança” (2003, p.48). A educação terapêutica é a educação da mudança, da inércia que dominou essa relação por muito tempo. Se são seres humanos, crianças, são de conhecimentos por consequência.

O sentido que a psicanálise assume nessa tarefa tem um significado especial: ela vem legitimar a presença desses alunos na escola, instituição que, há pouco tempo atrás, era inexistente na vida dessas crianças, aos mesmos restando a “clausura” de seus lares, hospitais-dia ou hospícios. Por mais agressivo que isso nos pareça, esses eram os locais “propícios” para quem fugia ao que se impôs como “normalidade”. A psicanálise exerce a função assim de um “devir futuro” (FOLBERG, 2003, p.12). Uma perspectiva de algo ainda se faz possível, mesmo nas apresentações mais graves.

A escolha pela educação com suporte da psicanálise teve amplo respaldo em algumas das experiências bem sucedidas que temos como exemplo, em nível mundial, nacional e estadual. A opção por primar por uma pedagogia centrada no sujeito, levando em consideração uma proposta mais humanizadora, não arraigada em métodos que desconsideram a possibilidade de transformação foram os fatores determinantes dessa troca de subsídio teórico, radical troca a nossos olhos, mas que, segundo os professores que se submeteram a essa guinada, apropriada pelo que entendem como educação (FELKER, 2005).

Maud Mannoni, ao fundar a Escola Experimental de *Bonneuil-sur-Marne*, na França, preconizou um modelo de educação “antipedagógica” (BACHA, 2003), que não se movia pela ação-intenção de submeter à criança às regras da “normalidade”, mas propunha “um lugar de vida”, no qual o desejo do outro não devesse dominar o ato, mas que o professor, em

sua função, “remetesse a criança a um outro objeto de desejo que não a sua própria pessoa” (apud BACHA, 2002, p.104).

Seguindo o exemplo francês, o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) implantou o Grupo Ponte da Pré Escola Terapêutica Lugar de Vida, apostando na educação como “ferramenta terapêutica” (COLLI; AMÂNCIO, 2006, p.02) e, objetivando a quebra do padrão de homogeneidade que dominava o discurso da escola da época (?), propunha o imbricamento da psicanálise como uma guinada no olhar que descaracterizava a “diferença” na escola.

Aqui, em nosso meio, também situamo-nos nessa história como pioneiros, pois Porto Alegre passou a contar com a Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental professor Luis Francisco Lucena Borges – o Parque do Sol – um espaço que iniciava sua trajetória<sup>54</sup> com a pretensão – diríamos desejo – de abrigar todos os que, por múltiplos fatores, “não eram alunos para a escola regular e nem para a escola especial, ou seja, um lugar para aqueles que lugar nenhum existia – os excluídos de toda e qualquer tentativa de escolarização e obviamente de trânsito social” (FOLBERG; CHARCZUK, 2003).

Mesmo sendo essas crianças com possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, inteligentes, segundo muitos dos que com elas convivem (FOLBERG; CHARCZUK, 2003), pois autismo não significa deficiência, a “diferença” era situada em outros campos que até então a educação não dava conta e que o atravessamento da psicanálise adveio como “elucidador”, ou melhor dizendo, como uma tentativa de dar sentido ao que se coloca na tarefa educativa, do âmbito do sintoma, ao olhar “um por um” (COLLI; AMÂNCIO, 2006, p.04) o respeito à singularidade.

Dubois explana a proposição inicial da tarefa antes considerada impossível, onde escola não era sinônimo de outras formas de ser e aprender.

Pensando na importância de uma estrutura de escola que pudesse dar conta da diversidade e da não exclusão, buscamos uma escola que não fosse fechada em si mesma, em seus limites, mas que pudesse interagir com a sociedade de maneira ampla e irrestrita, que tivesse espaço para os inúmeros questionamentos da educação, presentes a todo o instante, no fazer pedagógico mais cotidiano. Um lugar de vida de aprendizagem, sem as restrições da escola tradicional (2003, p.49).

---

<sup>54</sup> História contada no livro “Crianças psicóticas e Autistas: a construção de uma escola”, organizado por Folberg e Charczuk (2003) e que nesse trabalho se constituiu como um dos principais referenciais, iniciada em 1990.

Essas histórias-relatos de encorajamento, frente ao “desconhecido”, aos poucos foram se posicionando como âncoras de uma prática, embora inusitada, mas valorosa. Espaços de acolhimento, nos quais Foucault (1987b) se depararia como uma Nau que não a dos loucos, uma Nau que, nesses casos, não foi deixado à deriva, nem muito menos afundou. Continua navegando, mesmo em mares revoltos, e que também são “águas” da educação terapêutica por necessidade e opção.

Não seria exagero comentar que a percepção de escola, a partir dessas experiências, hoje é outra. Rannã (2005) comenta que o modelo francês consistia em ser escola, sem repetir a escola comum, e acrescenta ser esse o tempo da terapêutica na escola. Somos, hoje, conseqüência de um enfrentamento necessário, livre de preconceitos e paralisados em métodos ultrapassados (FOLBERG, 2003, p.13).

O conhecimento do Outro, e nessa relação somos o terceiro indicante do Terceiro, a função paterna, o acesso à cultura, quem exercerá a castração necessária, fundante, tarefa da educação (COUTO, 2003; SCORSATO, 2006). Precisamos a clareza de que o sintoma parece apontar para um gozo específico, no qual a criança se satisfaz apenas com suas pulsões originais interiores, a recusa ao saber, que se reflete em um comportamento auto-suficiente.

Restabelecer o lugar desse sujeito, para que o mesmo acesse o saber, fazendo-lhe um convite – diferente de uma imposição – à interação, ao experimento de relações distintas das que falharam em sua constituição (CORDIÉ, 1996; SANTIAGO, 2005). Esse aluno precisa, e não podemos nunca esquecer, em primeiro lugar reconciliar-se consigo mesmo. Do contrário, como ensinou Lacan (2002), o que lhe é dito, o discurso que lhe proferirem, não encontra apego, lhe foge, pois se vem do exterior é uma ameaça (CORDIÉ, 1996).

A palavra, seu teor, a maneira como trabalharemos com esse instrumento, determinará se essas subjetividades ficarão confinadas no silêncio, ou emergirão ao viver. Lacan (2002) frisava: Somos seres na palavra. Nossas palavras em educação terapêutica são colocadas à prova. Esse não é um processo tranquilo ou muito menos uma tarefa que se estrutura a *priori*; tudo passa por uma constante ressignificação, de cena, de cenários, de papéis.

Não esquecemos que precisamos aprender, conhecer, enxergar aquele sujeito ímpar que se apresenta. Experiências como as que citamos ajudam nessa travessia, mas as pontes que nos farão passar pela castração, pelo interdito, pela lei (COUTO, 2003), conduzindo essa criança, são construções únicas, essenciais ao ato educativo.

Os materiais de sustentação (recursos teóricos) podem ser os mesmos em todas as salas, mas só suportarão o todo que comporta o ato com um cimentar de mão dupla – o desejo de quem ensina e de quem aprende.

Essa é a proposta que o Estado do Rio Grande do Sul começou a implantar no ano de dois mil, na virada do milênio, e que continua sendo construída dia após dia, uma escrita (edificação) bem mais complexa e bem menos confortável que a anterior. Mas digna dos seres humanos de que dela se beneficiam. Seres de criação, que podem contar aqui com os operários da vida – nós professores de Educação Terapêutica, um jeito muito particular de fazer educação.

### 2.3 Hoje – Divergências teóricas que coexistem na prática

*“No princípio era o Verbo” vejo escrito,  
 E aqui já tropeço! Quem me ajuda?  
 Tão alto sublimar não posso o verbo,  
 Devo doutra maneira traduzi-lo,  
 Se me inspira o espírito. Está escrito  
 Que “No princípio era o Pensamento”. –  
 Medita bem sobre a primeira linha,  
 Apressada não seja a pena tua!  
 Anima, cria tudo o pensamento?  
 Devera estar – “Era ao princípio a Força!”  
 No momento, porém em que isto escrevo  
 Diz-me, uma voz que aqui não pare. Inspiro-me  
 Afinal, o espírito! Alvitre,  
 Solução enfim acho: satisfeito,  
 “No princípio era a Ação” – escrever devo.  
 FAUSTO (GOETHE, 2007, p.68-69)*

Em *Tempos Modernos*, filme protagonizado por Charles Chaplin, em 1932, o imortal Carlitos fazia uma crítica à sociedade industrial e capitalista da época: trazia em uma das cenas o personagem principal trabalhando na linha de montagem de uma fábrica e demonstrava o mesmo ao acabar seu período de labor, repetindo compulsivamente o movimento que executara o dia inteiro.

O personagem estava claramente condicionado-alienado, estava reduzido em sua alteridade, em relação aos outros, ao contexto, a tudo o que se passava à sua volta, diferente daquilo que lhe era oferecido como tarefa – apertar parafusos. Chaplin, na comédia, procedia a movimentos automáticos, perfeição na execução dos mesmos e não criava nada que pudesse “estragar” sua obra, ou melhor, o comportamento que lhe era delegado.

Era ficção, pois, essencialmente humanos que somos, convivemos com o inusitado, o imprevisto, a ambigüidade – os temperos da vida – mesmo em linhas de produção, pois estas são construções também humanas. Mas lá onde lhe colocaram – na posição de sujeito alienado (e não necessariamente no ambiente fábrica) não havia lugar para o personagem Ser, e ele enlouqueceu... e foi parar em um dos espaços clássicos de seqüestro construídos pela sociedade (FOUCAULT, 1987b), o hospício.

O mundo cenográfico, embora muitas vezes caricato, denuncia situações sociais reais. Essa cena em especial deveria, a nosso ver, ficar restrita à sétima arte. Mas infelizmente essa cena bem poderia ter sido confundida com o cenário de atuação de muitas das nossas salas de aula, as que recebem os alunos “diferentes”, os nossos em questão. Já houve um tempo (será que no passado? Esperamos que sim!) no qual esse papel era interpretado – vivenciado – na vida real e em escolas!

A alienação que Chaplin denunciava pela massificação da atividade humana, pela infundável repetição de comportamentos, se tornou prática corrente na maioria das escolas que trabalhavam com crianças em sofrimento psíquico, impossibilitadas de qualquer chance de amenização de seus sintomas (JERUSALINSKY, 2007).

Nossas crianças já estiveram expostas ao reforço de uma condição de exclusão lhes acompanhando – os mecanismos condicionantes – aniquiladores do desejo humano e que Freud (COUTO, 2003) condenava como prática educativa. As máquinas escolares “engoliam” as tentativas singulares de manifestação humana pela repressão, pelo extermínio de suas pulsões. Acreditamos que esse projeto (de gente?) passou... e hoje oferecemos outras possibilidades a esses alunos, que facultam aos mesmos uma existência.

A Educação Terapêutica tenta responder com outros argumentos aos impasses dos atos educativos, pois a psicanálise veio para “desconstruir” a crença nos programas adequados para sujeitos inadequados. Silva (2003), da união educação + psicanálise, coloca-a como uma “[...] sinfonia intitulada vida”. Ao nos abirmos para a escuta, sabemos que essa melodia pode ser tanto um suave e profundo Chopin, como um intenso e instigante Bach.

Essa “sinfonia”, enquanto prática, permitiu à educação uma abertura gradual aos saberes que deslocam esse sujeito do rótulo que lhe colocaram, e a esse novo “educar”, outros conhecimentos se fizeram necessários, para não dizerem obrigatórios. Uma das motivações desta pesquisa.

O tempo vigente, denunciado pelo discurso social, se move pelo paradigma da educação inclusiva que, segundo Kupfer (2000a), se constitui como um dos pilares do tripé do

que se compreende por viabilizar a educação terapêutica, sendo os outros a simbolização e o ato educativo propriamente dito.

Esse novo discurso coloca como fundamental o papel da linguagem na tentativa de reconhecimento e constituição desse sujeito. Bernardino cita tal importância: “Encontramos o ordenamento da linguagem – desde que personalizado através de um adulto desejante – como a ‘coluna vertebral’ que move, organiza, interfere e configura as linhas gerais do desenvolvimento” (2004, p.53), e a autora ainda continua afirmando que “as marcas de linguagem” é que darão a esse ser sua abertura para o significante.

Sabe-se que as diretrizes educacionais orientam para um processo sócio-interacionista, que privilegia a interação e a mediação simbólica como potencializadoras do acesso ao conhecimento e da participação desse sujeito na sociedade (MEC-SEESP, 2001, 2007). Tais sugestões estão intimamente fundamentadas pelos ensinamentos da Teoria histórico-cultural que, assim como a Teoria Psicanalítica, coloca a linguagem como o meio/instrumento pelo qual esse aluno fará seu pertencimento e compreensão do mundo que o cerca.

Orrú cita essa abordagem: “nos pressupostos de Vigotsky, fica claro que a apropriação do conhecimento é construída de forma histórica e mediada em sua relação como o professor por meio da linguagem que é o cerne de tudo o que é social, que interage, que dialoga, que exerce cidadania” (2007, p.104).

Isso significa dizer que o elemento central, de trabalho e de reinserção dos “diferentes” no lugar de direito e de bem viver, perpassa pela função da linguagem. E a linguagem acontece na palavra. Para Lacan (2002) fundante, para Vigotski (2005) o microcosmo da consciência humana.

Lacan dizia ser a fala, carregada de símbolos: “[...] a palavra ‘fala’ significa algo que vai bem mais longe que o assim chamamos. É também às vezes uma ação. E, por sinal, para nós também, a palavra dada é igualmente uma forma de ato” (2005, p.31).

Então como se prevê, à educação caberá o uso articulado e significativo da palavra para a transformação da condição em que esses alunos se encontram. Até esse ponto, a “unificação de saberes” nos parece perfeitamente possível, pois, ao apontar a linguagem como constitutiva do sujeito por ambas, as “armas” de que nos sugerem dispor parecem ser as mesmas.

Mas não é exatamente nos mesmos termos que compreendem essa constituição, nem pelos mesmos pressupostos que se estruturam enquanto campo do conhecimento. As teorizações que co-habitam os cenários de “resgate” têm divergências muito bem definidas e pontuais, incompatíveis por vezes, aproximativas e pouco esclarecidas pela literatura em

outros. Problema que buscamos alguns entendimentos... mesmo que breves. Sujeito do inconsciente (ELIA, 2004), sujeito pleno de consciência (VIGOTSKI, 2005), nossos sujeitos – alunos, envoltos nesse dilema.

Baptista e Bosa já escreveram a dificuldade de opção por um ou outro suporte teórico quando na educação desses alunos, afirmando haver um distanciamento entre “[...] a educação e a educação de alunos com autismo [...]” (2002, p.17), o que se traduz em um universo de discussões e, principalmente, interrogações, sobre o que melhor oferecer. Oferta obrigatória, diga-se de passagem, graças aos nossos bem elaborados textos legais e os movimentos em voga que defendem o acesso para “todos”. Incomoda-nos pensar, mas sem essas garantias, talvez alguns, uma parcela desses alunos ainda estaria à margem do processo educativo.

Um referencial<sup>55</sup>, como o próprio sentido da palavra nos diz, indica um caminho, dá credibilidade ao ato educativo. De certa forma, somos reféns de uma verdade quando a escolhemos (ou é uma realidade) para nos acompanhar. Mas quando verdades nos parecem pertinentes ao nosso fazer, mais de uma, qual delas seguir? Adotar como principal à luz de nossa ação?

Por um lado, a Psicanálise nos ensina que, ao se subjetivar a criança passa a ser um ser social, de escolhas, de desejo e de busca incessante (JERUSALINSKY, 2007); por outro, Vigostski (2005) entende que nascemos seres sociais e que, aos poucos, vamos nos diferenciando, percepções que se afirmam pela função da linguagem. E somente para lembrar que nosso objetivo principal, ao entrarmos “em cena”, disse respeito a esse embate.

Longe de buscarmos um dogma, o que, a nosso ver, compromete a reflexão, a dialética como ingrediente de nosso devir, como Mannoni previa, um apego inconfiável, que somente alimentaria o engodo por estar “[...] situado do lado da ilusão, do narcisismo e da mentira [...]” (apud BACHA, 2003, p.105), mas nunca a eximiu (a prática educativa) de cumprir um programa científico, assim queria: “A situação analítica é associal, mas a pedagogia (...) é obrigada a se definir em relação à determinada sociedade, toda a pedagogia depende de uma escolha ideológica ou política” (apud BACHA, 2003, p.106).

Resumindo, se assim possível – referências sim, mas coerção não, escola sem estar à mercê do desejo de uma causa ou de bandeira empunhada pelo professor ou projeto educativo que lhe submete, mas posicionada, centralizada no sujeito e no querer por sua alteridade.

A psicanálise vem sendo associada (acusada) a uma refuta do sujeito à sua coletividade – “é preciso ser para pertencer”, ao passo que os argumentos da teoria histórico-cultural

---

<sup>55</sup> Referência: Ação ou efeito de referir-se, alusão, informações, abonações (LUFT, 2003, p.565).

priorizam a constituição do aluno – do humano, para os anseios de uma coletividade – “pertencemos para ser”, ao que indica Bacha (2003). Em relação a esses apontamentos, como nos pronunciamos? O que a educação terapêutica em tempos de inclusão como palavra-verdade da hora, deve considerar?

Somos estimulados (quase convencidos) a uma sociedade igualitária que é o caminho para o bem comum, e as palavras oficiais<sup>56</sup> nos dizem: Somos Todos Iguais. Palavras têm peso.

Em seguida, textualmente decreta (MEC, 2001, 2002, 2007) que, a esses sujeitos, nós, educadores, precisamos oferecer um projeto singular, próprio às suas particularidades, respeitoso, pois esse aluno é “diferente”, funciona de acordo com outra lógica, e a ele não se aplicam currículos pré-concebidos como para os demais, sugerindo que as escolhas pedagógicas para esse aluno sejam previstas em um Estudo de Caso (MEC/SEESP, 2002). Ou seja, um projeto especial, único, porque ele não é igual.

Imersos nesses antagonismos, nunca é demais lembrar Freud (BACHA, 2003) que aconselhava pela “pedagogia do bom senso”. Seria esse nosso dilema, um projeto educativo que optasse pelo equilíbrio de tudo que nos soa como verdade?

O autismo historicamente foi associado a um enigma de difícil elucidação. Camargos Jr acredita que estamos saindo do “[...] tempo das trevas [...]” (2002, p.07) nesse sentido. Mas em relação ao ato educativo, o que já desvendamos? Faltam-nos produções científicas, ou encorajamento para enfrentarmos nossas (im)possibilidades pedagógicas? Seria mesmo como Freud falou uma tarefa impossível (LOPES, 2001)...

Quando nos disponibilizarmos nessa “empreitada”, teremos feito um pacto com esse aluno: de dar-lhe prazer em viver e de nos despirmos de nosso conforto narcísico, como Tafuri (2002) diz ser essencial ao trabalharmos com esse assunto, com esse sujeito.

No mundo da linguagem que é também o mundo da educação, um sujeito se reconhece pelas palavras que profere (LACAN, 2002); sua estrutura assim se revela, seus ideais, suas tendências. Logos, ao concluir sua obra sintetizou:

E é sempre da linguagem que o sujeito se vale, porque é a palavra que diz o que somos nos labirintos do logro: lapsos, deslizes, erros. É uma fugaz revelação de uma verdade sempre outra, atravessada por um discurso virtual, no qual apostamos toda a nossa existência, um jogo contínuo de perdição e salvação (2006, p.60).

---

<sup>56</sup> Campanha publicitária amplamente veiculada pelo Governo Federal.

Ao nos depararmos com palavras que se entrecruzam falando de coisas diferentes – (sujeito do inconsciente que somos – sujeitos em busca da tomada de consciência que pretendemos) – mas sobre o mesmo objeto, impresso no discurso dos professores das Classes de Educação Terapêutica sobre seu trabalho (FELKER, 2005), nos perguntamos: Existe um novo conceito em educação de pessoas com autismo?

Foucault (1987a) diria nova episteme? Pois, ao entrarmos em cena, exercemos o papel que o texto – a realidade – escreve, ou inscreve? Esse desenrolar da história tem ingredientes de drama e comédia, suspense às vezes, porque tem dúvidas, muitas dúvidas. E as principais imbricadas pela linguagem. Para Longo,

Nada há no mundo que não participe da linguagem: a realidade se expressa na palavra e só existe na medida em que se possa dizê-la. A linguagem tem uma existência dinâmica, está em permanente processo de criação por sua multidão de falantes – as forças vivas dos sujeitos que reagem contra a coisificação da linguagem. Essas forças não estão presentes apenas nos poetas, estão enraizadas nas falas de todos (2006, p.07).

Nas falas dos que docentes em ofício, nos trazem a incumbência de esclarecimentos na produção de sentidos que tem espaço em seus saberes, experiências e, principalmente, dizeres e que, imersos em jogos de tentativas, objetivam, sem exceção, uma qualidade de vida ausente, quando se deparam, pela primeira vez, com seus alunos.

Aqueles que chegam aos nossos cenários por absoluta falta de perspectivas foram preteridos pela vida, por seus genitores e pelos agentes de transformação social (escolas) que encontraram em seu caminho. Esse nos parece antes de tudo um compromisso ético, de correção de injustiças com a vida e com a infância (FOLBERG, 2003).

Por esses motivos, o repensar dessa prática e dos alicerces que a sustentam, já estaria suficientemente justificado... se chegarmos a lugar nenhum; valeu a responsabilidade que se observa em todos os que, de alguma forma, “mergulham” nesse desafio. As fronteiras da linguagem – da palavra – daquilo de que nos nutrimos para o trabalho, são um banquete a ser saboreado. E o melhor de tudo é que foram muitos os convidados, pois o espaço de escuta esteve aberto, e nossas aulas continuam.

Alimentamo-nos de sabores (nossos suportes teóricos) que satisfazem distintos paladares, mas, como bons degustadores, no tempo que passou (a pesquisa) fizemos a análise de cada combinação – confronto de ingredientes. Uma meta que foi cumprida um dia após o

outro, até que novos desafios nos mobilizem. Verdades sucessivas, outras verdades, que brotaram da necessidade, do avanço da ciência, da inquietude humana, da construção do saber (FOUCAULT, 1987a).

Nessa tarefa, todas as Quatro Estações de Vivaldi podem ocorrer no mesmo dia. Nossas salas são cenários de surpresas constantes. Quando somos bem sucedidos, somos agraciados com o milagre da vida – o nascimento, a constituição (LACAN, 2005) de um sujeito social ou de desejo, consciente ou subjetivo, e aí tanto faz, pois é de saber, é de viver...

Gutfreind (2005) diz que a vida é uma história que não trilha caminhos únicos, tem atalhos e cruzamentos que ficam acometidos por dúvidas, e esta pode ser uma estranha e deliciosa sensação. Assim escreveu um poema que, nesse momento, nos disse algo, agora bem compreendido, mas, talvez, ainda presente em sentimento. Os passos que apresentaremos a seguir foram norteados pela razão, que assim exigiu esse percurso. Ficamos agora com o poema:

*Sem resposta*  
 O pior que poderia  
 haver para essas questões  
 seria sair dos ritmos  
 de seus vazios encantados  
 seus abismos já floridos  
 seus jeitos meio quietos  
 mas de certa melodia  
 solto no ar e à beira  
 do mar com uns ventos dentro  
 em plena estrada de estranhas  
 fechar comportas dos passos  
 os rastros de seu caminho  
 largar todos os barulhos  
 e ganhar uma resposta.  
 (GUTFREIND, 2005, p.166).

Algumas, com certeza, vieram, mas trabalhar com educação, não esgota a busca... Como Chaplin retrataria esse tempo? Que crítica faria ao nosso proceder e às nossas verdades? Continuaria em busca de respostas, não obtivemos todas; isso sim seria da ordem do impossível...

A educação terapêutica acontece porque a vida acontece, não pode parar na manifestação dos sintomas. Nem nas angústias de seus atores. Tudo continua...observem ...e compreenderão do que realmente falamos...

No próximo capítulo (3), está compreendido e descrito o percurso metodológico deste estudo, e no seguinte (4), o espaço das palavras de nossos sujeitos, o material coletado através dos instrumentos de pesquisa.

### 3 CAMINHO QUE SE (RE)FEZ DIALETICAMENTE

Construir um caminho, um percurso, requer procedimentos que se adaptem ao desejo da busca, aos inúmeros dilemas que se apresentarão e aos objetivos, a os lugares onde se querem chegar. Fazer pesquisa requer engajamento, coragem e (do) ação.

Para tanto há que se posicionar, adotar um referencial condizente com a trajetória já trilhada, com valores importantes para o exercício profissional, respeitando os pressupostos éticos inerentes e obrigatórios a qualquer processo de investigação. Mas ousar é necessário para estar aberto a novas descobertas, à evolução na solução dos problemas em questão.

Essa postura, segundo Eco, “[...] é estar à altura do fazer [...]” (2006, p.06); saber aliar a experiência do já vivido aos saberes que vão se constituindo ao se inserir em um projeto-panorama de pesquisa, sendo consciente de que, ao final do trabalho, existirá um público, para o qual deveremos ofertar o melhor possível para o progresso do conhecimento humano.

Lüdke e André advertem-nos que “a construção da ciência é um fenômeno social por natureza” (2004, p.02). Considerando a dimensão que essa afirmativa revela, a pertinência de opções metodológicas que venham em consonância com as realidades, os fenômenos que emergem em contextos histórico-culturais, é uma evidência que presume atitudes para sua elucidação (mesmo que breves).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa rompe com uma visão de ciência estreita, tradicional, na qual existem verdades universais e quantificáveis, pois compreende o processo com especial ênfase nas significações, e não como um fim em si mesmo (REY, 2005). Essa foi nossa primeira escolha, um estudo dinâmico, comprometido com problemas “[...] emanados do seio do povo [...]”, como bem recomendou Thiollent (1999, p.87).

Para a realização dessa pesquisa que teve como intenção analisar a combinação/confronto dos referenciais teóricos que subsidiam a prática pedagógica nas Classes de Educação Terapêutica, recorte parcial do contexto escolhido, a opção foi por trabalhar a partir de uma perspectiva crítico-dialética, na qual as vivências e saberes dos “atores interlocutores” pudessem ter relevância principal na organização e equacionamento dos dados coletados.

Brandão, ao comentar tais procedimentos na abordagem referida, assim conclui: “É uma seqüência de reflexões e de relatos a respeito de experiências vividas pelo pesquisador em meio a outras pessoas” (2003, p.10). A participação ativa proposta nas interações pautou - foi o fio condutor desse presente relatório, em que o caráter qualitativo se sobrepôs *a priori*.

A natureza exploratória (sem variáveis pré-determinadas) da proposta teve por finalidade “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias [...]” (GIL, 1999, p.43), compreendidos na delimitação da temática, campo de trabalho e estudo do pesquisador e dos sujeitos participantes imersos nas problemáticas que concernem suas práticas educativas. Lüdke e André, quando se referem à colagem dos pesquisadores à realidade estudada, ratificam o acréscimo de certa veracidade nas análises, pois o diálogo com as percepções e discursos dos sujeitos-semelhantes que enfrentam os mesmos desafios em dado contexto, poderão potencializar ações subseqüentes. Nesse caso, ações pedagógicas, realidade na qual “[...] fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente” (GIL, 1999, p.32). A dialética a serviço da coletividade e seus paradoxos.

Frente a tais colocações, ao envolvimento com a problemática apresentada e à valorização da “comunhão de espíritos” (THIOLLENT, 1999), pelos princípios apresentados, considerou-se o presente trabalho como uma pesquisa-ação, sendo uma forma de fazer-viver-saber a ciência, consciente e pautada pelo diálogo e capacidade de intervenção e transformação social.

### **3.1 Caracterização da Pesquisa-Ação**

Segundo Lüdke e André, a opção por realizar uma pesquisa qualitativa, em especial uma pesquisa-ação, “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça [...]” (2004, p.07), fato que revelou uma impossibilidade inicial de ocupar uma posição de neutralidade a respeito do fenômeno estudado, pois se alia ainda como conselho “[...] uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera)” (2004, p.09). Nessa proposta de pesquisa, a intenção principal esteve em sintonia com os dizeres citados, existindo uma disposição e um crescente envolvimento por anos de trabalho que *a priori* determinaram esta opção de caminhada-ação.

Para Thiollent (2002), a pesquisa-ação pode ser vista como uma forma de engajamento sócio-político, onde o papel ativo de seus participantes funciona a serviço de uma causa ou problema relevante, na qual determinada realidade social necessita de tal mobilização para legitimidade das soluções levantadas. Ainda conforme sua palavra, define-a como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (2002, p.14).

Considerar o conhecimento empírico não eximiu a cientificidade da proposta, pois respeitar as necessidades de determinados grupos humanos e a riqueza de seus saberes, já seria motivo suficiente para enaltecer e respaldar sua prática. Santos (2004), como incentivador da pesquisa-ação, alerta para que sejam preservadas, no decorrer do processo, as finalidades reais do projeto, para que se faça ciência como fator emancipador, e não em detrimento da problemática da realidade analisada.

A pesquisa-ação, por dar ênfase ao saber que emerge das bases, do diálogo com o vivenciado, por todos seus participantes, pode ter um grande impacto na melhoria da qualidade dos fenômenos estudados, pois seu desenvolvimento, em todas as etapas, pressupõe um apoio solidário, um espaço cooperativo, sem estar alheio às exigências das teorizações.

Rey estabelece o fim da pseudodivisão entre ciência e saber popular: “assim, pretendemos romper definitivamente a dicotomia entre o empírico e o teórico, na qual o empírico se situa como atributo de uma realidade externa, e o teórico é considerado uma mera especulação ou um simples rótulo para nomear o empírico” (2005, p.09).

Quando Eco nos lembra que “escrever é um ato social” (2006, p.112) e que deixamos nossas palavras e percepções para uso da humanidade, a opção por uma pesquisa de formato extremamente dinâmica adquire uma relevância tal que nada mais se admite do que completa absorção e seriedade no papel do pesquisador, além de ser, obviamente, um grande conhecedor do contexto em que se propôs estudar, para que não se corresse o risco da superficialidade.

Uma pesquisa-ação é, por princípio, um instrumento de enriquecimento do trabalho de seus agentes, pois não se pode realizá-la sem a perspectiva de melhora-transformação. A esse respeito constitui-se como exigência uma total disciplina do pesquisador, para não incorrer no erro do desvio do foco que o motivou, comprometendo e mobilizando o grupo, pois se parte de um problema real, para que se tenha, ao final da pesquisa, perspectivas de elucidação (THIOLLENT, 1999). A visão de conjunto deve ser uma constante preocupação, e assim foi, tendo na interação social o ápice de sua efetivação – gestar na discussão – um aspecto “catalisador”, ainda segundo Thiollent (1999, p.92).

Dentre os diferenciais da pesquisa-ação está a não utilização de hipóteses e adoção de variáveis (THIOLLENT, 2002), pois, ao privilegiar os processos ao invés dos produtos e o confronto e a fluidez durante seu percurso, primou-se pela qualidade das significações. Minayo (2002) reafirma o caráter dispensável de tais elementos, o que entende serem redutores devido à sua operacionalização. No decorrer do processo foram traçadas diretrizes, exigência da natureza argumentativa e dos planos de deliberação, para o problema identificado.

No caso específico do estudo aqui apresentado, a ação que esteve sob investigação constitui-se uma ação não trivial, o que, segundo Thiollent (2002), por si caracteriza a opção metodológica, a escolha adequada ao contexto e aos sujeitos implicados que, por realizarem uma atividade educativa com particularidades tão eminentes (Educação Terapêutica), requer constante reelaboração, de iniciativa do próprio grupo, e procederam de tal forma. O autor resume tais implicações:

Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2002, p.16).

Santos (2004) e Thiollent (2002) ainda legitimaram a atitude de “escuta” do pesquisador, como uma aproximação do mundo real: aqueles que, por vezes, não encontram reconhecimento (os grupos) podem, no formato da pesquisa-ação, ter voz, um compromisso que se assumiu do ponto de partida; do contrário, pouca valia essa metodologia proporcionaria. Todo o saber verificado (organizado) – teorização – respeitou o “[...] contexto sócio-cultural de geração e uso” (THIOLLENT, 2002, p.18), pois, como assinala Lüdke e André, uma das características das pesquisas qualitativas é que “[...] se realizam em uma esfera comum das atividades correntes do ser humano” (2004, p.03). A pesquisa-ação precisou ter sua influência em benefício da evolução do próprio contexto-ação que, ao final, revelou novos problemas subseqüentes ao problema estudado, um resultado também esperado devido ao conteúdo social e aos procedimentos de orientação executados (GIL, 1999), e da constante (re) construção dos fenômenos e suas apresentações.

Como bem disse Rey, um projeto precisa seguir uma “rota crítica metodológica” (2005, p.83). Seguimos, e a pesquisa-ação, como sendo uma pesquisa alternativa com vistas a um conhecimento aplicado, apresenta um recorte parcial e suscetível de modificações sem seu percurso, postura justificada pelas próprias palavras de Thiollent (2002), quando afirma que “as fases convencionais” podem sofrer alterações, e sofreram no cronograma dos seminários; a flexibilidade deve perpassar o processo adaptado “[...] as circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores e no seu relacionamento com a situação investigada” (2002, p.25). Portanto o roteiro do projeto delimitou seu início e não necessariamente seu meio, mas no fim *posteriori*, o relatório que aqui apresentamos foi construído na multiplicidade de caminhos, pois rigidez não pertenceu ao conjunto de aspectos dessa metodologia de pesquisa, ou como Thiollent prefere considerar: “Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação” (2002, p.25).

O referencial metodológico nos pareceu ser o que melhor se adaptou às inquietações da temática, fruto de um amplo diagnóstico realizado em pesquisa anterior (FELKER, 2005) em um mesmo contexto, com os mesmos sujeitos e pelo autor que propôs o estudo presente. Como bem se revela, essa não se constituiu uma pesquisa segmentada, mas um reflexo de dinâmicas anteriores, de quem se encontra disponível para trabalhar de acordo com o “espírito da pesquisa-ação” (THIOLLENT, 2002, p.70). Somos um grupo, uma coletividade, fazendo educação, pensando a educação.

### 3.2 Contexto cênico

O estudo realizado considerou como cenários principais de pesquisa as Classes de Educação Terapêutica<sup>57</sup> e os Seminários de qualificação e trocas de experiências que acontecem periodicamente, ambos sob responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

---

<sup>57</sup> Classes de Educação Terapêutica: Proporcionam atividades pedagógicas aos alunos acometidos e diagnosticados por Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Psicoses na Rede Pública de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC-RS, 2002, p.14).

A opção por realizar essa pesquisa nos espaços anteriormente citados deveu-se ao fato de o pesquisador responsável fazer parte do grupo de professores que exercem suas atividades (docência) nas referidas classes e frequentar os seminários ofertados efetivamente desde o ano de dois mil e quatro (2004). Rey conceitua de acordo com estes propósitos:

Entendemos por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientando a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa (2005, p.83).

O autor ainda denomina como grupo “[...] não a soma de indivíduos, mas um espaço de reflexão coletiva” (REY, 2005, p.86), afirmativa essa confirmada por pesquisa anterior, onde foi possível verificar o envolvimento total dos participantes que, a partir dessa microssituação escolar (THIOLLENT, 2002) culminou na elaboração de uma monografia de especialização<sup>58</sup>, também orientada pelo referencial metodológico de uma pesquisa-ação.

Eco (2006) comenta os equívocos do desenvolvimento de pesquisas sociais em que o pesquisador desconhece as atividades dos grupos e sequer tem experiência para legitimar sua participação, pois tais trabalhos requerem tempos de pesquisa “[...] comumente longos e difíceis [...]” (2006, p.24). Conseqüentemente, a interação sólida e duradoura pode auxiliar a evitar os riscos de superficialidade dos dados que adviram desse contexto. Também conforme o autor: “A regra geral do bom senso parece ser certa: quanto maior o período de estada no campo, maior a probabilidade de resultados acurados, o que consubstanciará a validade da informação” (ECO, 2006, p.51).

As Classes de Educação Terapêutica (cenário primeiro) são espaços de caráter transitório. Hoje estão disponibilizadas em número de trinta e localizadas em várias cidades do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que, para o desenvolvimento da práxis pedagógica, atuam dois profissionais capacitados<sup>59</sup>, em um total aproximado de quarenta profissionais em regime de bidocência, para um número estimado entre quatro e seis alunos, diretrizes que necessitam ser respeitadas, devido aos quadros sintomáticos que os alunos beneficiados

---

<sup>58</sup> FELKER, Cinthia Caino. Reflexão Compartilhada: Educação Terapêutica – O discurso da ação. Monografia de Especialização. Unicruz, 2005.

<sup>59</sup> Curso de Formação Continuada e Cursos de Formação Superior – Educação Especial.

apresentam. Este é um contexto social e histórico absolutamente diferenciado dos espaços convencionais de ensino-aprendizagem.

Uma observação de Rey ilustra as cenas e os mecanismos de funcionamento desses lugares, nos quais se pretendeu, de acordo com os objetivos, uma possibilidade de transformação:

[...] em qualquer intuição, as pessoas compartilham no interior do espaço social instituído, uma série de códigos explícitos e implícitos em suas diversas práticas sociais, as quais se convertem em “realidades” socialmente aceitas que só serão transformadas pela ação crítica e diferenciada dos sujeitos concretos que vivem nessa realidade (2005, p.25-26).

Valorizar os saberes que emergiram desses contextos foi um imperativo indiscutível neste relatório de pesquisa-ação. O compromisso com as verdades dos espaços sociais fez com que o pesquisador, que atuou valendo-se de sua prática, tenha estado ciente e atento ao fenômeno estudado “[...] que o constitui, e que, por sua vez está constituído por ele” (REY, 2005, p.81); portanto inseparáveis.

O fato de o trabalho realizado contemplar a observação de dois campos de atuação, pode ser percebido como um indicativo de qualidade na presente teorização, pois se pretendeu analisar o que se fez e o que se pensa sobre o que se fez, o tempo-cenário da prática e o tempo-cenário da discussão, esse último denominado Seminário.

Segundo Thiollent (2002), em uma pesquisa-ação “A técnica principal, ao redor da qual as outras gravitam, é a do seminário”. Portanto o contexto-cenário principal nesse relatório de pesquisa, sem desconsiderar o outro, foi o seminário (cenário segundo), espaço dinamizado pelos convidados, de acordo com os assuntos que vem sistematicamente sendo propostos pelos professores (número flutuante de participantes + ou - 40) em suas sugestões nos decorrer dos anos.

Esses Seminários têm sido realizados periodicamente, desde o ano de dois mil e quatro, no Auditório Paulo Freire, do Centro Administrativo do Estado do Rio Grande do Sul, promovido pela mantenedora (SEC-RS) e freqüentado pelos responsáveis da oferta educativa em questão, tendo respaldo conjunto (promotores e beneficiários) em sua realização. Os seminários já se constituíram em atividade tradicional na qual os participantes discutem os aspectos técnicos e práticos do trabalho nas Classes de Educação Terapêutica, sendo que, em

cada ocasião, uma temática específica é apresentada pelos assessores-mediadores e a partir disso, proposto o diálogo e as resoluções.

O Seminário funciona como o grande centralizador dos fenômenos (problemas, dúvidas, experimentações) que acontecem nas salas de aula, e é compreendido como tendo o papel de análise, discussão e tomada de decisões (THIOLLENT, 2002). Essa reflexão global tem produzido o que Rey chama de via de comunicação, sendo, no caso específico de investigação-pesquisa, o espaço onde “[...] os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (2005, p.14). O autor ainda percebe essa dinâmica como o princípio epistemológico na construção do conhecimento, a ênfase na comunicação entre todos os implicados na metodologia educativa, realidade estudada. A esse respeito Lüdke e André (2004) mencionam que ambientes sociais, por serem relativamente estáveis, são apropriados aos processos de pesquisas qualitativas, pois favoreceu uma visão apropriada e verdadeira, o que evitaria discrepâncias no percurso investigativo.

Rey sintetiza uma de nossas percepções:

A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas, no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa (2005, p.05).

Somaram-se ao ambiente do seminário-argumentação “ao vivo” (THIOLLENT, 2002, p.99) agentes da prática educativa (portanto onde todos os sujeitos do primeiro cenário se encontram), além de mediadores-assessores devidamente escolhidos, considerando os referenciais teóricos que orientam a ação e o papel da teoria para, através dos diálogos e explicações, ajudarem no equacionamento e levantamento de alternativas de solução para os problemas apresentados. Thiollent alerta a respeito do preparo didático necessário para a condução dos seminários em uma pesquisa-ação. Os especialistas que prestam essa consultoria têm a intenção de tornar tais espaços em uma “estrutura de aprendizagem conjunta” (2002, p.66), pois a relevância dos saberes dos professores durante o espaço de escuta sempre foram devidamente considerados e valorizados.

O contexto existe democraticamente sem imposições ou pensamentos unilaterais, sendo uma característica a ser destacada no relatório em questão, que cada membro tem suas atribuições respeitadas pelo fato de todos os participantes, *a priori*, serem aptos às funções que desempenham. Existe, em tese e prática, uma coletividade a serviço da mesma causa.

Ao apresentar os contextos onde se desenvolveu a pesquisa, cumpre-se o esclarecimento de delimitar o primeiro – Classes de Educação Terapêutica – como a realidade em questão, e o segundo – Seminários – como convergente das informações advindas do primeiro. Tempos onde se realizaram as ações e onde essas são avaliadas constantemente em cenas que se entrelaçam na produção do conhecimento.

### **3.3 Sujeitos – Bidocentes**

Fazer uma pesquisa-ação na área da Educação, como a que se propôs, precisou, além de considerar os problemas específicos do dia-a-dia escolar (LÜDKE; ANDRÉ, 2004), priorizar as falas dos sujeitos dessas ações, obrigatório em um processo dialético: os atores que se identificam com a problemática e que não exercem apenas a função de descrever práticas e levantar inquietações, mas decidir os caminhos e alternativas que nos levaram à resolução do tema de pesquisa.

Segundo Gil (1999), o pesquisador deveria nutrir uma relação de confiança com os sujeitos da informação, mesmo fazendo parte do grupo, um relacionamento no qual prevalecessem os interesses sociais, a causa que move a todos, sem incorrer no erro de optar por posições de um em detrimento de outros.

Minayo (2002) lembra que, em uma pesquisa social, devem-se observar as visões de mundo dos sujeitos implicados, para que, desde sua concepção até a aplicação, o estudo tenha coerência, seja realmente expressivo em proposta e realização, o que Rey (2005) chama de significações singulares para o conhecimento social.

Como o projeto inicial apresentado à banca examinadora previu que os sujeitos atuassem em dois cenários de pesquisa, esclarecemos de que maneira foram seus envolvimento:

- No primeiro cenário, os atores-interlocutores atuaram e continuam atuando em seus respectivos espaços de docência, nos quais desenvolvem a orientação teórica e prática

específica da Educação Terapêutica, sendo que dois professores exercem, simultaneamente, essa função no mesmo período na sala de aula.

- O segundo cenário, anteriormente citado, é o seminário, onde todos os professores se reuniram com a finalidade de troca de experiências, estudos e resoluções de problemas concernentes às suas atuações, com assessoria-mediação de profissionais-especialistas nas temáticas estudadas e sugeridas pelos próprios sujeitos.

Os acontecimentos do primeiro espaço (sala de aula) determinaram o conteúdo do segundo (seminário), uma conseqüência natural de acordo com toda a complexidade da proposta. Portanto todos os sujeitos, em um determinado momento, participaram da pesquisa, pois a dinâmica do seminário tem como princípio a participação de todos, prevê que todos tomem posição (THIOLLENT, 2002), se sentirem necessidade, e as inferências não foram obrigatórias, mas permitidas em posição de igualdade para todos.

Rey menciona que a expressão espontânea dos sujeitos no clima do cenário é que deveria prover o “tecido da informação” (2005, p.46); os sujeitos que, a partir da dinâmica da conversação, produziram o material de pesquisa, Thiollent (2002) ensina que as informações vivas dos usuários dos sistemas é que prevaleceram na orientação das ações.

A visão de conjunto, de todas as vozes, prevaleceu sob quaisquer que fossem as implicações - nesse caso a ocorrência de resultados absolutamente imprevistos, pois esses sujeitos é que apontaram todo o percurso da teorização (THIOLLENT, 2002). Tais sujeitos hoje são em número aproximado de quarenta pessoas, um grupo relativamente pequeno se considerado o contingente de profissionais de educação do Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com esse universo total e suas considerações é que foram avaliados os resultados finais.

Se faz importante salientar que, para a devida organização do roteiro de pesquisa e, seguindo os pressupostos de orientação de uma pesquisa-ação, considerou-se imprescindível que o pesquisador tivesse alguns informantes-chave, termo utilizado por Rey (2005) para fazer referência a sujeitos que, pudessem colaborar de maneira mais efetiva com todo o processo em questão, principalmente na utilização de instrumentos adicionais de coleta de dados como: questionários, historicização e o uso de memórias. Entendeu-se por memória o que Benincá define como: “[...] um elemento de formação pedagógica que torna possível a explicitação das relações do cotidiano e dos compromissos políticos dos sujeitos envolvidos no contexto educativo” (2002, p.121).

Seguindo Thiollent (2002), em seus preceitos, nos pareceu adequado optar por uma amostra intencional, qualitativa em critério de escolha para a realização da pesquisa. Nossa

opção sob esse aspecto, foi por considerar um percentual de 20% (20 por cento) do universo total como amostragem, para “funcionarem” como co-autores do material coletado, o que, se referiu a um número aproximado de 8 (oito) professores (participação de acordo com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ANEXO A). Gil também endossa tal procedimento de amostragem e, denomina como: “amostragem por acessibilidade ou por conveniência” (1999, p.104). “Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação” (THIOLLENT, 2002, p.62).

Mas, ao distribuímos os questionários para uma parcela maior 14 (quatorze) professores, o equivalente a 35% (trinta e cinco por cento) prevendo então, o retorno de 8 (oito) questionários, a amostragem esperada, para nossa surpresa e satisfação, todos voltaram devidamente respondidos – o desafio/convite obteve 100% de adesão, o que demonstrou desnecessária a margem de não aceitação da pesquisa.

Estes sujeitos, ainda conforme Thiollent, foram os sujeitos considerados ativos no contexto sócio-histórico, aqueles que poderiam “[...] contrabalançar a representação dos elementos” por se tratarem de representação “[...] cognitiva, sociológica e politicamente fundamentadas [...]” (2002, p.63), os que somaram e retificaram possíveis percalços ou distorções durante a caminhada investigativa, aqueles de atuação autônoma, responsáveis por seus desempenhos, nas atividades de ação e conscientização do estudo no grupo.

A escolha por esses sujeitos como interlocutores nessa pesquisa, deveu-se ao fato de exercerem postura compatível com a filosofia de uma pesquisa-ação, sujeitos que não se acomodam com realidades estáticas e, sem perspectiva de transformação. São sujeitos de conhecimento, que não se limitam a ocuparem funções, mas constroem histórias. Provaram essa postura ao não se omitirem em participar desse estudo.

Japiassú comenta sobre aqueles que não são sujeitos de sua própria ação: “Quem faz concessão ao saber, faz concessão à liberdade (cede em relação ao seu desejo, diz Lacan)” (1995, p.83). Afirmativa pertinente, adequada à escolha de sujeitos de desejo e participação, como os que aqui escolhemos e nos acompanharam e, se envolveram nesse processo.

### 3.4 Instrumentos: Visão coletiva e fragmentos pessoais

Para percepção das (im)possibilidades de intersecção das diferentes teorizações que dão suporte a ação pedagógica nas Classes de Educação Terapêutica, foram utilizados como instrumentos principais de pesquisa: um questionário (ANEXO B) com perguntas abertas, e fragmentos<sup>60</sup> dos discursos dos professores durante a realização dos Seminários de Qualificação, de acordo com as temáticas abordados em 3 deles (três seminários).

Outras fontes também foram consideradas para a fundamentação teórica, especificamente, no capítulo destinado a (re)construir o histórico do atendimento educativo nos espaços escolares e, as memórias das discussões durante os seminários passados (BENINCÁ, 2002), que não se caracterizaram como instrumentos, mas exerceram função essencial em uma pesquisa qualitativa dessa dimensão. Eco (2006) enfatiza a necessidade de busca em outras fontes quando o estudo parte de um fenômeno real, no qual as informações adicionais, por fontes primárias ou secundárias, podem fornecer dados importantes na compreensão dos achados dos instrumentos. Rey (2005) afirma que, em uma pesquisa qualitativa o processo é mais relevante do que os instrumentos, e o curso não necessariamente devem prever rigorosamente os instrumentos (mesmos).

A busca pode, em seu percurso flexível, característica de uma pesquisa-ação, apresentar a necessidade (e apresentou), de compreensão e conhecimento, por exemplo, de fontes documentais, registros institucionais e relatos de sujeitos que fazem parte do fenômeno estudado, em tempo superior ao que o do próprio pesquisador, imerso nesse contexto desde o ano de 2003 (GIL, 1999; REY, 2005, THIOLENT, 2002). “Fontes estáveis e ricas”, segundo Lüdke e André (2004, p.39).

Eco faz uma afirmativa interessante a respeito.

Quando queremos fazer uma pesquisa, não podemos desprezar nenhuma fonte, e isto por princípio. Aí está o que chamo humildade científica; Talvez seja uma definição hipócrita, na medida em que acoberta muito orgulho, mas não é hora de colocarmos problemas morais: orgulho ou humildade, pratiquem-no (2006, p.113).

---

<sup>60</sup> Parte de um todo que foi dividido ou quebra de fração, pedaço, trecho de obra escrita, excerto (LUFT,2003).

Portanto, oficialmente, tivemos dois instrumentos. Mas, a relevância do estudo requereu o que Thiollent (1980) chama de “atenção flutuante” do pesquisador (apud LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p.36), para que nenhuma informação importante fosse desconsiderada na confrontação dos dados advindos dos instrumentos e, de outras fontes que se fizeram pertinentes, essa foi em si, a essência da pesquisa-ação: a observação dialógica que valorizou os saberes que emergiram dos instrumentos e fontes interligados.

Por ter considerado diversas formas de expressão nessa pesquisa qualitativa (REY, 2005, p.51), cabe salientar que, os instrumentos utilizados foram aplicados de acordo com temáticas específicas (cada seminário teve um tema principal) e, o questionário foi organizado a partir da problemática inicial do projeto. Tais procedimentos na elaboração dos instrumentos foram explicados pela necessidade da produção de sentido que são objetos principais na metodologia adotada, de finalidade prática, e, para servirem de bases para as operações simbólicas produtoras de conhecimento (REY, 2005, p.65).

Thiollent considera os seminários como instrumentos produtores de “material de linguagem” (2002, p.29), e os questionários, como elementos de captação auxiliar (2002, p.57), não sendo suficiente sua aplicação descontextualizada das outras técnicas – instrumentos em questão. Rey define o papel do questionário: “[...] o questionário que é um instrumento associado ao estudo de representação e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade” (2005, p.41).

Assim, justificados os recursos instrumentais, esse relatório considerou relevantes todos os meios pelos quais, ao final, se agregaram maiores e, melhores informações para as inquietações do pesquisador e, de sua coletividade, e posteriores esclarecimentos na construção teórica. Observamos neste caminho, a “vida da prática”.

### **3.5 Análise... Construindo um novo futuro?**

Os resultados dessa pesquisa, foram apresentados sob forma de categorias. Posteriormente definidas de acordo com a coleta e análise de dados e, conforme, os objetivos específicos desse estudo, aqui já mencionados. Rey define nossa opção por categorias:

Devemos conceber as categorias não como entidades rígidas e fragmentadas, mas como momentos de organização e visibilidade de uma produção teórica, em cujo processo as categorias se mantêm em constante movimento dentro das construções em que se articulam entre si (2005, p.139).

Nesse processo de pesquisa-ação, foram considerados vários instrumentos de coleta de dados, o que requereu uma análise elaborada e detalhada, a mesma que Lüdke e André recomendam quando citam Patton (1980), e as questões de interpretação: “[...] a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com que pretende o estudo” (2004, p.42).

O fato, de serem considerados os saberes advindos dos discursos dos professores e todo o empirismo que permeia tais dados, presumiram a necessidade de uma leitura adulta por parte do pesquisador, como advertiu Eco (2006), pois parte do julgamento desse percurso foi elaborado pela experiência e discernimento do mesmo, e que ainda previu dar relevância aos anseios de uma coletividade.

Gil (1999) lembra que, esse momento obrigatoriamente, é conflituoso, pois, a postura dialética teorizou a respeito de uma realidade que não é fixa, mas constituída de seres humanos, com características específicas de trabalho, em dinâmicas relacionadas à observação, espaço e execução do estudo como um todo, o que promoveu uma visão do tipo aproximativa, sem necessariamente um produto final.

Rey ilustra a afirmativa anterior:

O conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo (2005, p.07).

O processo de construção-análise, também se configurou como uma atitude de deliberação, pois, os propósitos da opção metodológica de uma pesquisa-ação assim previam, a síntese da realidade e os procedimentos por serem adotados em uma proposta de transformação foram o término do roteiro. Thiollent (2002, p.39) nos fala que, esta relação entre conhecimento e ação está no centro de uma pesquisa social, que tem o intuito de resolver problemas coletivos.

Durante a análise dos dados, por princípio, o pesquisador gerou idéias apropriadas ao problema que lhe moveu e, a seus companheiros. Thiollent (2002) define essa última etapa como a apresentação de um “Plano de Ação”, no qual o pesquisador levará ao grupo suas considerações, para a articulação do saber-conhecer-agir que, se projetou ao término do processo investigativo em questão. Momento que ainda acontecerá posterior à defesa desse relatório.

Talvez o comentário de Rey, possa sintetizar como foi executada nossa análise de dados:

Como podemos perceber, o dado – isto é, aquilo que se apresenta de forma unânime, tanto pelo comportamento do outro como por meio de nossas referências culturais para apreciá-lo, é que é inseparável de todo processo de significação, incluindo a científica – tem um peso na definição do curso do processo, mas nunca leva de maneira imediata à significação. Todo significado existe como momento de um sistema teórico em desenvolvimento (2005, p.163).

Com estas explanações, a pesquisa primou por ser fidedigna aos acontecimentos, descartando qualquer forma de ortodoxia ou manipulação, compromisso irrevogável assumido pelo pesquisador frente ao grupo do qual faz parte e, que, se disponibilizou em construir junto esse relatório, e assim o fez.

#### 4. DITOS E VIVIDOS DA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA - INTERAÇÕES E AÇÕES DE UMA POSSÍVEL ESCOLA QUE CRÊ SER PARA TODOS

*Quando chegamos ao fim de um projeto, a sensação de falta é arrebatadora.  
Poderíamos ter ido mais longe?  
Depois há que se pensar... se ocupar da vida humana e suas apresentações, suas particularidades, seus dilemas é algo inesgotável.  
Por isso que existem pesquisadores e seus desejos, são esses que não se cansam de buscar respostas.  
E quando se traduzem em ações, sempre podemos ir incessantemente mais do que o pretendido, e assim está sendo.  
Ciência serve para isso mesmo, dar esperança! A passos longos ou não, como diria Geraldo Vandré:  
“Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”.  
Cynthia,  
09/05/2008.*

O momento de apreciarmos os dados de uma pesquisa e, sobre eles nos posicionarmos na escrita do relatório, reporta automaticamente aos pontos princeps desse trajeto: Produzir conhecimento que rompesse com o *status quo* (LÜDKE; ANDRÉ, 2004); contrariar posturas unilaterais sobre os saberes em questão (THIOLLENT, 2002); valorizar uma construção altamente dinâmica e de participação coletiva (REY, 2005); e talvez mais do que qualquer outro motivo: “[...] insistir na elucidação de processos complexos” (THIOLLENT, 1999, p.92). Problemas, desejos, saberes, experiências e extremo comprometimento cuidadosamente articulados. E cabe rememorar que, estamos envolvidos em toda essa jornada por conhecimentos sobre autismo<sup>61</sup> e educação.

Os dados coletados relativos ao trabalho pedagógico proposto em Classes de Educação Terapêutica, provenientes dos instrumentos de pesquisa e, proferidos pelos agentes dessa ação educativa, de certa forma, confirmaram Trivínos (1987, p.64), que endossa com as palavras de Karl Marx<sup>62</sup>, a problemática inicial aqui discutida: “[...] a solução de contradições teóricas é possível unicamente pela vida da prática”. Ao “escutarmos” a prática (THIOLLENT, 2002),

---

<sup>61</sup> Continuaremos a utilizar o termo autismo como denominador comum para o conjunto de outras patologias citadas anteriormente na introdução deste estudo.

<sup>62</sup> Karl Heinrich Marx (1818-1883), economista, filósofo e socialista alemão. Autor da revolucionária teoria Marxista. Co-fundador da Associação Internacional dos Operários em 1864 (CULTURA BRASIL, 2008).

facilitamos a transformação, a fluidez do ato educativo. E essa era a intenção, a vida da educação.

Ações humanas e contradições seguem paralelas, são origens de movimentos e desenvolvimento, ensinamentos do materialismo dialético<sup>63</sup> (TRIVINÕS, 1987), pressupostos da Psicanálise, do sujeito constituído (LACAN, 1998), e, presentes nos discursos dos “falantes” dessa pesquisa como uma constante... que assim, entre outros ditos, expressaram: “A gente fica o tempo todo tentando organizar o que eles querem... mas certeza?!” (S01). Ainda: “Não são todos iguais, regra não vale” (S04).

Talvez ao iniciarmos essa análise, não tenhamos as certezas, que todos almejam, mas, quem as tem? O que conseguimos, entre alguns inesperados, foi o desvelamento de uma realidade rica (MINAYO, 2002), retratada na reciprocidade que o desafio obteve. Aos solicitados a participar, um retorno de 100%. Confirma-se nesse sentido a opção metodológica. Esta foi uma pesquisa ação com “[...] pessoas implicadas com algo a ‘dizer’ e fazer [...]” (THIOLLENT, 2002, p.06).

Atentamos a esse depoimento de um dos sujeitos (SC), quando solicitado (ANEXO C) a justificar sua real motivação no aceite em participar dessa pesquisa:

Participar desta pesquisa significa incluir-se no mundo do outro, da cultura, do conhecimento científico, é levar para a Universidade as nossas práticas do cotidiano, nossos erros e acertos, talvez partindo deste processo venha ocorrer uma mudança de paradigmas e as condutas típicas passam a ser percebidas com outro olhar, que a comunidade acadêmica tenha uma visão deste enigma, onde poucos profissionais têm a coragem de encarar e permanecer interagindo.

Se na melhor das hipóteses, esperávamos que fossem retornar 08 questionários dos 14 distribuídos aos convidados que, se sentissem motivados a participar, é devido ressaltar que todos voltaram preenchidos e, surpreendentemente articulados e sintonizados em suas considerações. Fator que Rey denomina como subjetividade social: “[...] significação do singular para o conhecimento social [...]” (2005, p.25).

Benincá (2002) aponta esse comportamento, como um “sentimento de pertinência” no qual um grupo reforça um passado comum. Em relação aos seminários, essas impressões

---

<sup>63</sup> Materialismo Dialético - Posição filosófica que considera a matéria como única verdade em detrimento da alma, do espírito. Sustenta que realidade e pensamento são a mesma coisa, as leis da realidade. A realidade é contraditória, mas superada na síntese que é a “verdade” dos momentos superados (CULTURA BRASIL, 2008).

vieram a se confirmar, pois desde o ano de 2003<sup>64</sup>, os discursos tendem a ser pontuais e articulados, ou seja, a cada época emergem problemas e desafios que esses profissionais parecem compartilhar.

Nesse momento, coube um alerta! Responsabilidade com o grupo que além de representar por um lado, está representando por outro, aquilo que também são palavras e vivências do próprio pesquisador.

O conselho de Lüdke e André então nos serviu, o bom senso guiou nesta etapa os dizeres, o tempo de dedicação a essa tarefa – a experiência – trouxe a serenidade necessária: “A regra geral do bom senso parece ser esta: quanto maior o período de estada no campo, maior a probabilidade de resultados acurados, o que consubstanciará a validade das informações” (2004, p.51).

Organizar o material disponível, instigante, inquietante, vasto, afinal, seis anos se passaram, dois específicos nessa pesquisa, não foi tarefa fácil. Esses dados vieram permeados, por uma honestidade raramente encontrada em pronúncias docentes, pois, em âmbito acadêmico, é lugar comum nos depararmos com respostas “adornadas” que, às vezes, minimizam a realidade, ou em outras, hiperdimensionam determinadas problemáticas. Não parece ter sido esse o nosso caso.

A produção de sentidos, precisou considerar que muitos não-ditos – temas silenciados (LÜDKE; ANDRÉ, 2004), acompanharam as expressões diretas e objetivas. Rey (2005) nos orientou na escuta das informações implícitas. Benincá menciona a subjetividade do pesquisador na percepção dessas “nuanças” e ainda afirma que aí “[...] nasce toda a inovação e a possibilidade da superação dos conhecimentos, dos paradigmas científicos” (2002, p.127).

Aos poucos, cadeias de significações foram aparecendo, vozes se entrelaçando – uníssonas em determinados momentos – “patchwork”<sup>65</sup> em outros, um composê, mas, enfáticas com a força que a experiência lhes outorgou.

Assim, categorias se estruturaram a partir de fragmentos (dos seminários) e proposições (dos questionários). Tópicos com frequência maior, mesmo abordados sob títulos diferenciados, visto que cada seminário (de um total de 15, tendo 3<sup>66</sup> como amostragem) propunha uma temática, sob responsabilidade de diferentes mediadores, (ANEXO D) como início da discussão. Mas, que retornavam denunciando o “mal resolvido”, – dados – falas que,

---

<sup>64</sup>Em dezembro de 2003 o grupo de professores da Educação Terapêutica promoveu um seminário na Escola Cristo Redentor por iniciativa própria sem a chancela da SEC-RS.

<sup>65</sup>Patchwork – Trabalho com técnica que une tecidos –retalhos de partes diferentes, e que fica no topo, na parte superior deste trabalho (WIKIPÉDIA, 2008).

<sup>66</sup>Seminários realizados nas seguintes datas: 07/08/2006, 20/11/2006 e 05/11/2007.

se repetiram, outros com menor citação, embora de importância indiscutível pois não se medem em constância (LÜDKE; ANDRÉ, 2004).

As solicitações do grupo, respeitadas pela mantenedora, pois, ao término de cada encontro os participantes sempre foram incentivados a avaliar (ANEXOS E – F) a discussão ocorrida, e assim, propor novas reflexões, foram tramando o conjunto dessa história, de ações e interrogações, presentes enquanto comprometimento com o aluno, acima de tudo.

Pertencimento e estranhamento se alternaram no decorrer desta análise, se para preservar a “cientificidade” da proposta, por ora, se exigiu o distanciamento, a seguir a proximidade àquilo que foi vivenciado em cena pelo pesquisador, definiu e, atribuiu sentido ao material disponível “[...] tomando partido na trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p.07).

A reflexão primou por não permanecer no senso comum e, quando falamos de autismo e educação, muitas produções ficam a esse nível. Embora, isso se configure um risco aqui assumido, pois a intenção de trabalho foi na desconstrução dos “nós pedagógicos” (BENINCÁ, 2002), de maneira que, fossem classificados a partir da problemática original, em categorias de posterior orientação da práxis pedagógica.

A finalidade de uma pesquisa-ação assim determina que, possamos ter no desenrolar de todo o processo, ter construído uma estrutura de aprendizagem conjunta (THIOLLENT, 2002). E assim foi... No decorrer desses anos de encontros, a mobilização do grupo, e reafirmamos aqui, surpreendente, independe de governos, posições políticas ou outros quaisquer interesses ou defesas teóricas. O importante para nós, profissionais, sempre foi a ação, tão bem discutida, refletida e mediada pelos convidados de nossos seminários.

Thiolent, já de forma brilhante, escreveu sobre o ideal de uma pesquisa-ação: “Superar o caráter individualizado e estereotipado das respostas e possibilitar uma informação mais ‘trabalhada’ e direcionada em função das condições da ação” (1999, p.97).

Nas análises que seguem, apresentadas em forma de categorias, ficou explícito o ápice dessa “comunhão de espíritos, (THIOLLENT, 2002, p.31). Fato relevante que, nos levou a identificar com codificações diferenciadas (letras e números) os participantes, para manutenção do sigilo, quando na apresentação dos dados literalmente e, por núcleos de sentido (REY, 2005).

Para preservação da identidade dos participantes, compromisso ético assumido pelo pesquisador em público (Seminário 10/07/2006), e documental (ANEXO A), foram utilizados números (01 à 14) quando relativos aos sujeitos (S), e suas falas durante os seminários, e, letras (A à N), nas respostas captadas nos questionários.

Cuidados estes, pela proximidade que os sujeitos que desempenham a docência em Classes de Educação Terapêutica vem nutrido no decorrer desse tempo, o que, poderia de certa forma, facilitar – denunciar a identidade dos mesmos, embora, a nosso ver, esse detalhe pareça mais uma preocupação do pesquisador, do que dos colaboradores, pois em “*off*” é sabido que, houve certa mobilização dos pares na pronúncia das respostas escritas. O que mais uma vez, reforça esse trabalho caracterizado como uma pesquisa-ação.

Também, a identidade dos mediadores foi preservada, cada qual, em seminários diferenciados a nosso ver, devem ser mantidas em sigilo, respeitosamente, pois não enfocamos suas percepções particulares e sim as contribuições que vem proporcionando às nossas ações no decorrer desses anos. A exceção, recai sobre a própria pesquisadora, que, eventualmente, nesse período (2003-2008), vem exercendo múltiplos papéis (participante, pesquisadora, mediadora).

Ao término do último dos seminários (05/11/2007) que, aqui serão abordados, uma das participantes, ao se aproximar do pesquisador, emitiu as seguintes palavras: “Parabéns! Tu mais uma vez, falou o que é nossa realidade” (S07). Nesse momento, se confirmou, se ainda restava alguma dúvida, a relação de confiança e respeitabilidade, o vínculo que, segundo Rey (2005) precedeu todo o desejo desse estudo e, da escolha da metodologia. As palavras de Eco, que diziam a cada dia: “[...] pense bem [...]” (2006, p.32) se dissiparam, foram substituídas imediatamente por: “Esse é o caminho, vamos em frente!”.

Com estas considerações, e deveras confortada pelas palavras anteriores da colega (foi preciso muita coragem), o passo seguinte, nossos achados, se estruturaram da seguinte forma:

- De acordo com um dos objetivos específicos que, previam que os dados fossem categorizados;
- Após intenso entrecruzamento dos dados provenientes dos dois instrumentos de pesquisa, quais sejam: Seminários e questionários;
- Projetando sobre esses dados as experiências anteriores do pesquisador (em seus múltiplos papéis), como forma de validação;
- Compartilhando com um captador auxiliar<sup>67</sup> (THIOLLENT, 2002), as informações coletadas.
- E, principalmente, destacando as inquietudes que clamaram por melhorias nos assuntos pertinentes a tal ação pedagógica.

---

<sup>67</sup> O pesquisador contou com a colaboração de um colega que anotava as participações nos seminários para em seguida serem comparados com os seus.

Posterior a esses procedimentos, emergiram um total de cinco categorias, sendo quatro principais, e uma residual.

Foi considerada categoria residual, aquela cujos dados apareceram como sub-produtos das discussões principais no decorrer desse período, e *a priori* se distanciou da problemática e dos objetivos desse estudo (GIL, 1999).

Observou-se como categorias principais, as que flutuam em torno das seguintes temáticas:

- 1) Família – abordada sob o título: 4.1 Relações Parentais e reflexos pedagógicos.
- 2) Ambiente – abordado sob o título: 4.2 Panos de Fundo: Do que se tem... ao desejável?!
- 3) Professores – abordado sob o título: 4.3 Professores em ação
- 4) Linguagem – abordada sob o título: 4.4 Tudo passa pela linguagem! Parafraseando Lacan

Ainda, como categoria residual:

- 5) Vida Adulta - abordada sob o título: 4.5 Vida adulta, depois da escola.

O texto subsequente, delimita um momento histórico, um confluir de pessoas, ações e buscas. A escrita sem reservas, é fruto de uma postura crítico-dialética, se por vezes retrata uma “dura realidade”, por outros posicionamentos, pode ser a semente que incentivarão muitos a tentar dar vida e, sentido aos nossos alunos que, de início, parecem necessitar de todo o empenho e união de saberes que se têm.

#### **4.1 Relações parentais e reflexos pedagógicos**

*“A família abriga as possibilidades de saúde mental  
em sua dinâmica, bem como as de doença”  
(FOLBERG, 2006, p.12).*

Ao nos reunirmos constantemente no decorrer desses anos, um registro que, seguramente sempre está retornando as nossas pautas de discussão, é o papel da família na vida de nossos alunos e, especificamente, como o “funcionamento” destas, tem refletido no cenário sala de aula.

Não desconsideramos que, por ventura, alguns de nossos alunos tenham indicativos biológicos que, os tenham colocado obstáculos em sua constituição psíquica, mas, discordamos em apontá-los como determinantes. Posição compartilhada por Jerusalinsky: “[...] se o desenvolvimento depende de um processo maturativo, a constituição de um sujeito não depende para nada dele. E mais, tal processo maturativo faz limite para esse sujeito, porém não o condiciona nem o determina” (2007, p.37).

O aprisionamento ao corpo biológico, não é o aspecto mais relevante na situação escolar e, não deveria ser na familiar. E ambas, deveriam convergir nessa compreensão. Uma observação corriqueira no falar de nossas colegas:

“Quando família e escola trabalham juntas, tudo vai bem” (S02).

“Se tem continuidade do trabalho em casa, melhoram muito, é visível o progresso” (S06).

Ou seja, o que vai fazer a diferença na vida desses sujeitos, pouco tem a ver com suas condições determinadas pela concepção, ou, por acidentes pré, peri ou pós natais, mas, em grande parte, com as atitudes que lhes serão direcionadas.

Vygotski (1997), sempre fez referência que, não deveríamos deter-nos no defeito orgânico de nossos alunos, mas, na qualidade das relações que a estes propuséssemos. No nosso entendimento, estas interações obrigatoriamente, iniciam pelo desempenho das funções parentais, pelo olhar materno, primordialmente. As crianças não nascem sabendo de sua posição no mundo, somos nós que, à ela propiciamos essa posição:

Em primer lugar, la propiación del defecto resulta siempre secundaria, no directo, reflejado. Como ya hemos dicho, el niño no siente directamente su deficiencia. Percible las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño, el defecto se realiza como desviación social (VYGOTSKI, 1997, p.18).

Se nosso objetivo principal é fazer com que, esses alunos através da ação educativa se inscrevam simbolicamente, se constituam, o comprometimento da família nessa tarefa é indispensável. Precisamos então, em primeiro lugar, responsabilizar essas famílias pela vida digna de seus filhos e, isso não se faz com imposições, ou pela via da “culpabilização”, mas, como a mediadora de um de nossos encontros aconselhou sabiamente: “Os pais precisam ser nossos sócios nesse trabalho, construir conosco objetivos comuns”.

Embora exista certo consenso em dizer que, os pais desses alunos possuam dinâmicas “atrapalhadas” (S12), é também consenso que, isoladamente a escola pouco conseguirá no que se propõe, se não convencer essas famílias a aderirem à educação e ao tratamento de seus filhos.

“O professor vai ter que trabalhar com essa família, por mais problemática que seja essa relação” (S08).

“O mais difícil é a família” (S06).

Mannoni, já tinha nos advertido que esse “contrato” pedagógico não é fácil, pois posturas inconscientes abarcam a existência dessas crianças: “[...] tudo está a postos no discurso da família, para que o sujeito não tenha desejo próprio” (1999, p.103).

De fato, até certo ponto, esses sujeitos não são investidos, e ficam atrelados aos sofrimentos de seus genitores. Bergès e Balbo (2002), descreveram essa ausência de acesso ao simbólico, à identificação como inerentes a essa falta de transitivismo, ou seja, de que para esses sujeitos alguém tenha suposto, antecipado, entre outros termos, desejado para ele que fosse alguém, falado como diria Jerusalinsky (2008).

Procuramos em nosso trabalho, desconstruir esse discurso aniquilador, e somente por essa via, vislumbramos possibilidades.

“Acho muito importante trabalho integrado família, escola/atendimento de apoio” (SM).

Conseguimos bons resultados, e como ilustrativo, um discurso de uma mãe de uma aluna com autismo, em evento<sup>68</sup> recente que, assim declarou:

“Devo muito à professora Carmen, ela acreditou na minha filha, fez o que muitos se recusaram a fazer. Antes eu morava em outra cidade, as escolas não aceitavam a Juliane. Eu queria que ela me olhasse nos olhos, e com o trabalho isso foi possível. E isso tem que ser reconhecido, essas pessoas que acreditam em nossos filhos, e lhes dão oportunidade de se expressarem e se desenvolverem melhor” (Clenira Chaves).

Quando esses encontros (família + escola), começam a dar certo, uma fase importante de reposicionamento desse aluno se instala, o sujeito começa a emergir..., esse momento, “dá trabalho” segundos nossos professores, mas, compensa. A essas operações, se processariam deslizamentos, pois, a condição de inacabamento da infância (BERNARDINO, 2004) nos permite essa nova demanda.

---

<sup>68</sup> Conferência Municipal dos direitos das pessoas com deficiência. Em 20 de Junho de 2008, Cruz Alta/RS. Citação dos nomes autorizadas (fizeram questão) pelos sujeitos envolvidos.

A família acaba por ser também objeto de novos investimentos: “Eles precisam de ajuda” (S03); “Tem famílias que são doentes e precisam de atendimento” (S07). Comentamos com frequência, em nossos diálogos que, se anteriormente a esse filho talvez, essa família não demonstrasse sinais de desequilíbrio, com a condição que se instala no filho, fica difícil não se desestruturarem. Ao certo pouco conseguimos pontuar, mas, parece-nos que esse filho vem deixar transparecer um mal-estar que, já havia se instalado anteriormente (DOLTO, 2002; BALBO; BERGÈS, 2003).

Ao chegarem em nossas escolas e, nos “relatos familiares” (SC), compreendemos como podemos agir em benefício desse aluno. Tudo precisa ser dito, para que, as estratégias conjuntas não se fragilizem no decorrer do processo. Alguns professores têm protestado sobre a desistência de alguns pais nessa ação:

“Os pais não persistem na educação, não dão limites” (S09).

“Falta persistência ao longo dos anos” (S11).

“Tem a insegurança deles, a falta de persistência, se rendem aos filhos, é um pouco de comodismo” (S10).

Mesmo assim, esse aluno será inevitavelmente reflexo dos que, com ele interagirem e, isso vale para qualquer criança, independente de ter, ou não, uma “marca” específica. Portanto, as relações que essa criança experimentou e, continuar experimentando, é que selarão ou determinarão um novo rumo para o seu destino.

Nossos pares, não discordam entre si dessa afirmativa. Se quisermos que esses sujeitos aprendam e se desenvolvam, precisamos priorizar suas relações, e nesse sentido, o engajamento dos pais, primeiros educadores, os que sustentam seus filhos e, sem dúvidas, o sucesso ou fracasso de nosso trabalho educativo. Necessitamos que sejam nossos fiadores, atribuindo valor ao projeto em questão.

Braga (2005), relembra que são eles que irão “autorizar”, a partir de nossa ação, uma nova inscrição em seus filhos. Do contrário, tudo se perde. Essa categoria precede as outras. A adesão da família, é um dos grandes pilares de sustentação da Educação Terapêutica.

#### 4.1.1 Atitude Materna

*“No exercício dessa função, uma mãe sustenta para seu bebê o lugar de Outro primordial. Impelida pelo desejo, antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que virá a instalar-se justamente porque foi suposto. Desenhará com seu olhar, seu gesto, com as palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê, cuja carne sumirá para sempre sobre a rede que ela lhe tecer”*  
(KUPFER, 2000b, p.04).

A criança guarda em sua memória o sublinhar do olhar do Outro. Olhar que lhe concede a existência, lhe significa, lhe faz desejosa. Esse olhar, em um primeiro momento, advém daquela que desempenhar a função materna. Dito em poucas palavras: sua mãe e a atitude dessa frente ao seu bebê, determinarão o emergir de sua estruturação psíquica.

Nossos alunos, os que freqüentam as Classes de Educação Terapêutica, têm problemas relacionados a essa estruturação. Algo lhes faltou...

“Precisamos fazer esse resgate, entre o filho e a mãe, fazer ela acreditar que ele pode aprender” (S04).

Quando os recebemos em nossas salas, eles - alunos estão impedidos pela ausência do transitivismo das suas mães (BALBO; BERGÈS, 2003), comportamento inconsciente, pois, nenhuma mãe opta por não dar sustentação à existência do seu filho, mas comportamento freqüente, e determinante ao situar a posição desses sujeitos entre, um autismo, ou uma psicose, de acordo com o significante que os representa.

“A mãe diz que cada um fala para ela agir de um jeito com o guri, e o pai às vezes discorda, no fim eles não se entendem, e ninguém sabe o que fazer com ele” (S10).

“A mãe é meio obsessiva, tem umas manias, como de limpeza, não aceita o diagnóstico dos filhos, diz que são hiperativos” (S08).

Essas mães que, nos parecem perdidas, e literalmente sem saber o que fazer, pois a classe terapêutica acontece na vida dessas famílias, quando muitas outras alternativas não obtiveram sucesso. Uma cena comum em nossas escolas, é a chegada dessas mães, quase sempre somente elas, tentando trazer seus filhos para a escola, talvez, renovando algumas

esperanças frente as suas negações e impotência, e muito debilitadas pela situação que, é “dar conta” de um filho com autismo. Diríamos cansadas.

Dizem que não entendem o porquê da condição. Nesse ponto da história, já percorreram muitos ambientes clínicos, fizeram inúmeros exames, e já testaram “mil” remédios. Escutaram “AUTISMO”. Algumas fazem de conta que não escutaram (situação vivenciada pela pesquisadora). Sofrem. Por isso não as culpabilizamos, seria injusto, pois, ninguém escolhe viver sofrendo. Kupfer, fala dessas mães e, de suas falhas e dores:

[...] não são as mães reais, com seus sentimentos, sua devoção, sua encarnação em um papel social que exercem bem ou no qual acreditam, que estão na base da eclosão do autismo infantil precoce. São as mães postas no exercício de uma função que desconhecem exercer, e que cumpre descrever (2000b, p.04).

No seminário em que, discutíamos essa presença materna, e como de fato no exercício de sua função essas mães estão se saindo, e tudo que isso significa, quando nossos alunos traduzem para o ambiente escola essa delicada relação, a mediadora assim nos aconselhou:

“Ter uma mãe como auxiliar da professora é um presente, tem que partir do profissional essa possibilidade de intercâmbio”.

Resumi, com seu ponto de vista, muito bem fundamentado, uma das direções de nosso trabalho. Precisamos somar forças.

“A aproximação com a família é que nos faz compreender muito dos sintomas de nossos alunos” (S11).

“Sempre as mães estão envolvidas com os filhos, fica com elas a responsabilidade de quase tudo na vida deles, pais que se envolvem são poucos” (S02).

A constância da presença materna, embora importante, pois, “mãe é mãe”, pode também ser onipotente. Essa diferenciação nos diz respeito, é com esse aspecto que, trabalhamos. Entre a função vital, e a função patológica, quando a demanda não foi invertida, e ela “é o outro” (CORDIÉ, 1996).

Lacan (1998), bem descreve esse momento com a metáfora do espelho, na qual localiza entre o normal, e o patológico, as posições em que nossos alunos se encontram, advindas da relação mãe-filho: decorrem daí, o autismo, os traços autistas e a psicose. Cada nova fase prende/estagna, ou libera a criança para sua estruturação psíquica.

Dito de uma forma bastante simplificada, a mãe do autista foi incapaz de incluí-lo no universo significativo, enquanto que, na psicose, essa criança está presa ao desejo materno, incessante vínculo, nas palavras de Jerusalinsky: “[...] indefinida extensão do ‘período concreto’ da relação ao significante” (2007, p.78).

Comum em nossas salas que, nossos alunos adoeçam quando suas mães adoecem. Estão “grudados” ao desejo materno. Da mesma forma que, se pode perfeitamente visualizar que, quando suas mães estão bem, eles também estão.

“No filme apareceu bem, o papel daquela mãe que se impõe e quer decidir tudo pela família, sufoca a filha, tem vergonha dela, e não reconhece suas qualidades” (S01).

“Quando ela finalmente deixa a filha viver a vida dela tudo se organiza” (S05).

Esse comportamento de relação dual-simbiótica, deve ser trabalhado concomitantemente a oferta pedagógica. Nos discursos docentes, pela experiência que lhes outorga, pouco adianta tentarmos ensinar nossos alunos, se não “ensinásemos” seus pais a olharem esse filho de uma outra maneira.

Situação vivenciada pela pesquisadora como ilustrativa:

“A aluna sempre pedia que a professora servisse seu copo com água quando estava com sede, sem verbalizar, com gestos, ou seja, usava para satisfazer suas necessidades um outro como instrumento. Com o tempo, lhe foi ensinado que ela poderia fazer essa ação independente, pois nada lhe impedia, de ir em busca do que estivesse por ventura precisando. Assim dito: ‘Você abre a torneira e encha o copo com água, tu pode fazer isso sozinha’. Repetidas várias vezes, demonstrada a ação, e o que significava, falada e falada, ela começou a saciar sua sede sozinha. Noticiado o progresso à família, a mãe sorriu duvidando, não acreditava que isso fosse possível, e a aluna na presença dela não fazia o mesmo sozinha. Demorou um longo tempo, mas até que um dia em uma das visitas surpresas da mãe (frequentes) ela conseguiu tomar água sozinha! Para a professora algo que já se repetia, para a mãe um susto! São esses os desdobramentos da relação educativa terapêutica. Mesmo que o pragmatismo venha a avaliar nossas ações (ver para crer), se for para esse sujeito começar a esboçar sua alteridade, já são válidas todas as tentativas de interceder nessa relação que tem dois corpos e ‘um só desejo’”.

E, os que, conseguem deslocar essa criança de uma suposta posição de ineficiência em saber viver, conseguem ir muito longe assim como Tabachi (2006), em sua emocionante história, na qual relata a experiência como mãe de Ricardo, seu filho com autismo, e comenta como ele conseguiu chegar, de acordo com suas palavras, “tão longe”. Ela nos diz: “[...] quem

é mãe sabe que o fim de uma etapa significa sempre o começo de outra nova etapa (2006, p.15).

Teoricamente, ela fala daquilo que, pregamos todos os dias em diálogos com essas mães: “Tem que investir, tem que acreditar, tem que falar, tem que cobrar, tem que tentar... sempre! As vezes, demora, mas, a vitória que se prolonga para acontecer, como ensina o senso comum, sempre tem um “gostinho melhor”.

Ainda, na experiência da pesquisadora/professora:

“A escola havia programado uma ida de todos os alunos ao cinema. Nós, professoras da terapêutica, decidimos participar e comunicamos à mãe de uma de nossas alunas a programação. Ela nos disse que a menina nunca tinha ido ao cinema e não imaginava como seria, mas, “topou” a atividade, e foi conosco. A aluna adorou, ficou super feliz, e sinceramente nós professores, não encontramos nenhuma dificuldade nessa tarefa. Tudo transcorreu “normalmente”. A mãe, irradiava felicidade, foi muito bonito ver as duas no cinema, cada qual com sua “turma”, a aluna sob nossos cuidados, e a mãe em outro banco, um pouco distante, observando a conquista da filha, presenciando sua participação social”.

Entre saberes e experiências, a atitude materna que precisamos incentivar, é a do discurso do afeto por esse filho. Bèrges e Balbo falam em: “colocação em jogo do afeto” (2002, p.23), no qual, a hipótese que a mãe lança para seu filho lhe colocará em posição fundante. São resgates de mãe e filho, que merecerão toda a nossa atenção. São diálogos que precisam se estabelecer para que, não fiquem inertes, frente a uma falta de sentido.

“Tem mães que falam de seus filhos na frente deles como se eles não escutassem, a gente pede que em outro momento façam suas colocações” (S12).

Se a palavra nos constitui (LACAN, 1998; VIGOTSKI, 2005), trabalho redobrado em relação à tais atitudes: Se não sabem, podem vir a saber, se não querem, podem vir a aprender a querer. Com as mães de nossos alunos, é essa a nossa função: o fazer querer, o fazer saber, o fazer amar seu filho. E tudo decorre dessa relação. Aprendem, porque sentem a falta quando se distanciam de seu maciço materno!

Embora, a teoria histórico-cultural, não faça distinções entre funções parentais (materna e paterna), considera que, os que “rodeiam” essa criança, são responsáveis e propulsores de seu desenvolvimento psicológico, o que, determinará em outras palavras, seu comportamento e interação. Portanto, não alheios à condição psíquica em questão (VYGOTSKY, 1997). Trocas sociais reafirmam o pertencimento de um sujeito ao seu grupo, a sua família, sua cultura, enfim, ao meio do qual faz parte.

Pais, e principalmente mães, são sujeitos sociais primordiais na vida de nossos alunos. Teorias e prática não divergem. A experiência confirma o que, a mediadora nos aconselhou, mãe que colabora com o trabalho pedagógico, é o melhor que pode acontecer. Nenhum subsídio/suporte nos parece melhor. Reconhecer esse fato, é reconhecer que, muito pode se decidir na vida desse aluno, se conseguirmos estabelecer essa aliança.

Silva fala dessa importância: “O que coloca em marcha o processo de desenvolvimento no ser humano é o olhar, o desejo do Outro, pois sem a intervenção do Outro materno, esse corpo nada significa, nada simboliza” (2005, p.72).

O pacto para dar vida a esse filho, a esse aluno, vida psíquica!

#### 4.1.2 Atitude Paterna

*“[...] o símbolo constitui a realidade humana [...] e  
construído primitivamente por certas relações  
simbólicas que podem em seguida encontrar sua  
confirmação na realidade. O pai é de fato o genitor.  
Mas, antes que o saibamos de fonte segura, o nome  
do pai cria a função do pai”  
(LACAN, 2005, p.47).*

Constatação inevitável: Muitos de nossos alunos não têm o pai real, e nem o pai imaginário. Estão privados da função paterna, do significante Nome-do-Pai, responsável por prover uma relação triangular e, subjetivar essas crianças, conhecida fase da passagem de Édipo, já descrita neste trabalho (CORDIÉ, 1996).

“Tem mães que desfazem a figura do pai, como no filme, o pai era ausente, sofria e não tinha força para exercer seu papel” (S04).

Essa falta de identificação impede que esse aluno passe a responder posicionando-se no discurso como dono de sua verdade, de seu desejo, e mantenha-se na relação precedente que é dual com sua mãe, sucumbindo ao seu desejo. Bastos, resume esse tempo:

A subjetividade, a singularidade da criança, não é dada dentro desta relação dual primeira, ou com a mãe ou com a sua imagem é preciso ultrapassá-la para que ela possa situar-se a si mesma ou aos outros em seus respectivos lugares. É a partir do momento que acede à mediação simbólica que pode efetuar-se a ordenação do mundo, dos seres, da vida e das coisas (2003, p.106).

Procede-se uma exclusão inconsciente, um declínio da função paterna, sem que, com isso, se dêem por conta que, essa criança conseqüentemente, não poderá assumir uma identidade e ficará condenada a “não ser”, e não aprender, por falta de “um ponto de basta, como articuladores, como pontos nodais dos feixes de cadeias significantes, necessárias à constituição e ao exercício de um sujeito” (KUPFER, 2000b, p.09). Ou seja, pela ausência do exercício da função. Presentes ou ausentes, tanto nos parecem, em suma, ineficientes.

Lacan, assim teorizou: “É no nome do pai que se deve reconhecer o suporte da função simbólica que, desde o limiar dos tempos históricos, identifica sua pessoa com a imagem da lei” (1998, p.279).

Geralmente esses pais (os que encarnam a função), não são falados, quando falados, por vezes mal-falados, ou não falam, calam, e consentem a presença onipotente dessas mães. Frase presenciada pela pesquisadora, quando questionou a ausência do pai de um aluno na escola, em uma situação de crise, e obteve da mãe, a seguinte resposta:

“O pai dele e nada, é a mesma coisa! Credo, Deus que me livre, mas ele não ajuda em nada com ele!”

O aluno estava junto, escutou a importância que a mãe delegava à figura do pai. É triste, mas, é a realidade. E esse, é o seu referencial de pai... como irá se identificar?

Uma de nossas colegas, também contou uma de suas experiências:

“A mãe sofre quando o filho se masturba, fica com vergonha, nessa hora o pai acha bonito. Mas não dá limites, é meio metido a machão, mas não ensina o filho que isso não se faz na frente dos outros.

Soler, ao comentar a psicose pelos pressupostos e legado de Lacan, lembra que seu mestre observava: “[...] a psicose era uma espécie de falência do amor”(2007, p.41). Seria esse o desencadeador das condições de que falamos? Nossos alunos não são amados (mesmo que inconscientemente), ou não são frutos de amor? E amor ausente por gerações, até que se desenvolva esse sintoma? O amor dá limites, cuida, olha, prospecta, investe, incentiva, acaricia, dá nome, acredita... dá asas para voar... e eles não decolam, estão presos ao desejo de um Outro, ou ao Real.

Os discursos parentais soam desarticulados em muitos dos casos com que trabalhamos, raras são as famílias aparentemente bem estruturadas, e composta por pais, mães e filhos (e relações de amor entre estes). Mais comum são as famílias nas quais, as mães exercem ou tentam exercer, essas duas funções (pois algumas fracassam nessa duplicidade de papéis). E se famílias “completas”, com papéis “bagunçados”, distorcidos, fragilizados. Sempre existem exceções, infelizmente, poucas, e nestas, eventos de marcadores biológicos se fazem presentes como possível causa das patologias em questão.

Paim explica que, a vivência do Complexo de Édipo vai definir a sexualidade e a maneira como o sujeito “vai se colocar frente ao mundo e ao outro” (2006, p.37). O que nos leva a afirmar que, de acordo com as relações que experimentou com o pai, nossos alunos se relacionarão conosco, com seus colegas, com o saber, e principalmente, com a ordem e a lei da própria estrutura escolar.

Se são “desorganizados” (clichê de “chão de escola”), deva-se as falhas das funções parentais. Nossa mediadora sempre coloca: “Os pais são o recurso e a segurança de cada um”. São eles que introduzem seus filhos na cultura, são eles que humanizam seu filho, são eles que falam o seu futuro.

Voltamos a dizer que, não podemos descartar marcadores biológicos, isso seria um reducionismo incoseqüente, mas, comportamentos são reflexos de ações sociais (LURIA, 2006). Humanizar é tarefa de humanos. Humanizar é processo de relações humanas. E os pais são agentes sociais primeiros, e, de acordo com o desempenho de suas funções, podem “liberar” esse filho do “real biológico”, sustentando-o na estruturação psíquica (JERUSALINSKY, 2007).

“No fim a escola acaba fazendo esse papel de instaurar a lei, a regra, de dar limite mesmo. Eles não impõem limites, ficam inertes com o comportamento do filho” (S02).

O laço social, advém da “lei do pai” (FOLBERG, 2006, p.70), e no caso de nossos alunos, estes não se submetem a essa lei, portanto, não se submetem as leis que regem nossa cultura, e escola, é espaço social de nossa cultura. E assim chegam, desprovidos de estratégias de convivência, no sentido amplo. Não se relacionam, e não sabem por onde fazer.

Na verdade, não tem desejo em ingressar nessa ordem, pois o nome-do-pai que está forcluído, é que sustenta, e dá origem a esse desejo. Quando falamos em “fazer nossos alunos desejarem”, falamos em última instância, em exercer essa função que falhou. A escola, em outros termos, tem na figura do professor, a possibilidade de exercer a função paterna (SCORSATO, 2006), e sustentar a posição ideal-do-eu.

“Eles sempre encarnam um personagem, negam quem são” (S13).

Discutimos esse comportamento no último seminário, o de que, nossos alunos não assumem sua identidade, identidade que a função paterna não lhes deu. Dependendo da idade em que esses alunos se encontram, podemos operar com a possibilidade de um deslocamento (BERNARDINO, 2004), e o que, *a priori* está “inscrito”, pode tomar um novo rumo. Essa em síntese, é a função da Educação Terapêutica: tentar mudar o rumo dessa inscrição e fazer com que essas crianças assumam uma identidade.

Nos casos de psicose, essa tarefa é mais fácil, se assim podemos dizer, já nos casos de alunos com autismo, encontramos maiores dificuldades, pela fragilidade estrutural dessas crianças, e o processo de escolarização, é bem mais complexo.

Na experiência da pesquisadora, um episódio dessa negativa em assumir sua identidade na narrativa de um de seus alunos:

“O aluno sempre trazia em seu discurso ‘narrações futebolísticas’, e um dia chegou na sala de aula declarando-se o Ronaldinho Gaúcho. Precisávamos desconstruir esse discurso. Fazer seu reconhecimento, reposicionamento, insistir que ele era o fulano, diferente do Ronaldinho, parecido com a sua família, que morava em outra cidade, e não era jogador de futebol, mesmo sabendo jogar bem. Que podia sim, fazer-de-conta que era o Ronaldinho, mas, só um pouquinho. Tudo foi falado, explicado, demonstrado, conectado. Falado de novo... e com bastante insistência ele disse: “Eu sou o fulano”. Esse “eu sou” é raro. Pouco escutamos essa frase. Comemoramos esse eu, sustentamos para ele, sua posição no discurso, na realidade. No início, era difícil entrar nesse delírio, mas, sempre tem uma “porta” para entrar, deve ser um pedido de socorro, para deslizar, e fazer/ou tentar que ali se inscreva um sujeito. Foi mais uma história!”.

#### **4.1.3 Herança Cultural – Como a história vai se definindo**

*“A coletividade é necessária para estabelecer os valores, cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral: o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um valor que seja”  
(LONGO, 2006, p.34-35).*

Alguns apontamentos eventuais, nos discursos dos sujeitos desse estudo, merecem citação para que, possamos melhor situar o aparecimento das condições psíquicas, de que falamos, pois estes registros, facilitam uma visão mais ampla da história desses alunos.

“Tem casos de parentescos nas turmas, irmãos na nossa escola” (S12).

“Uma família tem três filhos comprometidos, em graus diferentes” (S09).

Na escola da pesquisadora, essa realidade também se faz presente, pois, no ano anterior (2007), na turma, no início das atividades, tinham alunos primos, e na outra turma terapêutica da escola, também havia dois casos de parentescos, de dois alunos, com outros dois de outras turmas, também com transtornos psíquicos de etiologia supostamente indefinida, ou desconhecida.

Embora as pesquisas genéticas avancem nos últimos anos, ainda não há definição com garantias totais quanto aos genes, ou ao gen específico, que causem tais condições (ASSUMPCÃO JR; KUCZYNSKI, 2007; ROTTA, 2007). Talvez, estejamos próximos de algumas descobertas definitivas nesse sentido, indicadores já existem (FERRARI, 2007), mas, ainda hoje, o que nos chama a atenção, são os ambientes familiares de nossos alunos. Suas dinâmicas familiares, suas histórias.

“As vezes não ensinam coisas básicas para eles, e daí quando chegam na escola, não demora aprendem” (S06).

Logicamente, não podemos generalizar, também pensamos ser uma injustiça, mas, fatural é que, Vygotsky tinha razão quando enfatizava que: “características humanas não são naturais, mas formadas historicamente” (1991, p.15). Mesmo os que aparentam ou possuem lesões ou características sindrômicas (SCHWARTZMAN, 2003), podem pelas inter-relações, apresentarem comportamentos adequados, e aprenderem e, se desenvolverem, com alguma destreza.

O que nos intriga: Por que determinadas famílias “negam”, para seus descendentes, o precioso bem, de lhes transmitirem o que sabem, seus hábitos, costumes, crenças, enfim, o que os movem? O desejo de continuidade de seus legados, de amor, de cultura... de dar vida a outras gerações.

O homem é o único ser capaz de assimilar a experiência que não é a sua própria e repassá-la para outros indivíduos de geração em geração. A imitação, portanto, é limitada na formação do comportamento do animal, sendo esta transmitida de maneira prática e direta, advinda da própria experiência. No homem, porém, a transmissão da experiência ocorre de forma articulada pelas muitas informações presentes na história das gerações passadas (ORRÚ, 2007, p.81).

A psicanálise ensinou que, precisamos de três gerações para “produzir” um psicótico (JERUSALINSKY, 2008). A partir dessa afirmativa, podemos pensar que, nesses casos, nada acontece por acaso. A transmissão do “saber viver”, nos parece herdado. Ainda nas palavras de Vygotsky, sobre a atitude de ensinar: “[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (1991, p.05). Ensinar a viver, isso se aprende, viver se aprende.

Os primeiros educadores, no ambiente doméstico, serão na prática os que, darão para esse aluno as bases estruturais para seu desenvolvimento psíquico. Lacan (1998), nos diz para a entrada na cultura, que é regida pelas leis instauradas nesse primeiro ambiente, portanto, cabe a esses, fazerem a cedência de sua herança cultural, subjetivando esses filhos pela função da linguagem<sup>69</sup>.

Toledo menciona: “Caso esta primeira educação tenha sido bem sucedida, a criança poderá acessar a segunda educação que prevê um enlace ampliado à Cultura” (2005, p.66). Falava da escola como segunda educação. As experiências, nos âmbitos sociais e, principalmente, no âmbito familiar são determinantes para a vida desse sujeito. Parece-nos inquestionável.

“As privações têm reflexos graves...” (S14).

Sentimos que alguns de nossos alunos têm um “vazio” referencial, os significados culturais lhes faltam, ficam sem instrumentos para o convívio. Vigostki (2003a) analisou essas ausências, nas quais, a emoção e o pensamento não se articulavam, não projetavam a atividade consciente, e por conseqüência, destinavam esses sujeitos a reagir de maneira imprópria.

“Tem alguns alunos que ficam sem freqüentar outros lugares, conhecerem outros ambientes além de sua casa, daí só convivem com o pai, a mãe, os irmãos e alguma avó” (S07).

Sobre esse convívio, e o sintoma, Dolto proferiu:

---

<sup>69</sup> Linguagem – nesse estudo definida como uma categoria de análise, abordada na seqüência desse capítulo.

[...] é preciso compreender que tudo o que é ato ou dizer sobre o ato relativo à pessoa a princípio bicéfala, mas que em seguida se torna humana, enquanto homem e enquanto mulher, ou, em outras palavras, as duas primeiras imagens tudo o que se refere ao agir dessas pessoas, ao que elas dizem, ao seu comportamento, estrutura a criança. Isto não é negativo nem positivo, é efetivo, é dinâmico, vitalizante ou desvitalizante (2002, p.06).

Cabe-nos reestruturar, dito de outro modo, redimensionar, os cenários e as cenas dessas histórias. Nosso instrumento... a palavra. Nos ensinamentos de Vigotski (2005), ou nos pressupostos lacanianos em artigos referenciais (LACAN, 1998), a possibilidade de mudar, modificar o rumo/desfecho dessas histórias, só pode ter qualquer chance de sucesso, ou amenização, pela palavra proferida em novas ações, em outros atos.

Os discursos que nossos alunos ouvem, de certa forma, os impregna, recebem passivos uma pré-sentença, que têm possibilidades de questionamentos, se estas os desmerecem. Precisamos marcá-los com outros discursos, que afastem de seus corpos e de suas almas, a sensação de fragmentação. Os golpes de força<sup>70</sup>, como nos ensinaram Bergès e Balbo (2002), ditando outras marcas, outros ritmos.

Vigotski (2005), nos fala de mediação semiótica, como imprescindível, instrumento que nesse processo educativo, poderá reposicionar esse sujeito no meio sócio-cultural em que vive.

Lacan, arremata o que propomos como revés na vida desses sujeitos, deserdados da herança cultural dos seus, não reconhecido como membro de seu meio, de sua cultura, por “portarem” (ou não) o estigma da diferença, ou pior, da indiferença: “numa palavra, em parte alguma evidencia-se mais claramente que o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro” (1998, p.269).

Uma tarefa de pertencimento que, a educação deverá realizar, do contrário, pouco se poderá esperar, é preciso que, esse aluno saiba que pode contar com nossa segurança em desejar o melhor possível para ele...

“São de uma fragilidade... qualquer imprevisto e pronto... sofrem” (S04).

Importante alçá-lo a um posto, pois, é membro de uma espécie, que se diz humana, mesmo deixando à margem suas crianças. Elas são a nossa, fonte de tudo o que está por vir...

---

<sup>70</sup> “No transitivismo a mãe força o filho a se integrar ao simbólico, ela o obriga a levar em conta os afetos que ela nomeia para designar as experiências dele em referência as suas próprias” (BERGES E BALBO, 2002, p.10).

*A criança é o princípio sem fim. O fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade.*

*Se não vejo na criança, uma criança, é porque alguém a violentou antes, e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Mas essa que vejo na rua sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida, essa que vive a solidão das noites sem gente por perto, é um grito, é um espanto. Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro, porque a criança é o princípio sem fim e seu fim é o fim de todos nós.*

*Herbert de Souza*

#### **4.1.4 Um “terceiro” chegou – Escola e tempo de aprendizagem e desenvolvimento**

*“[...] o significante escola é decisivo: escola é o lugar social da criança”  
(AVERSA; COUTINHO, 2005, p.36).*

O tempo escolar tem sido apontado, como um novo tempo na vida desses sujeitos, nossos alunos. Seus pais, geralmente, comparam com fases anteriores e comentam eventuais progressos: “Ele melhorou, está mais tranqüilo, aceita melhor mudanças, não fica tão incomodado...”. Escutamos em seus relatos, o quanto foi importante a entrada de seus filhos no universo escolar, e alguns, complementam afirmando: “ele é outro aqui”. Observamos que, outro na escola, onde tem regras de convívio, um detalhe importante.

Poucos são os pais que desmerecem a instituição escola, e nesses casos, dificilmente podemos contribuir. Uma de nossas colegas conta sua experiência:

“A mãe nos acusa de não sabermos trabalhar com o seu filho, pede para registrar, mas ela não dá conta dele, é nítido o problema” (S10).

Se uma “simples” chegada à fase escolar já é motivo de mudanças na vida de qualquer sujeito, esse, em especial, enfrenta uma nova proposta de discurso, um outro referencial que prima por se distanciar, ou não reeditar suas experiências (as falhas) anteriores.

Outra colega resume da seguinte forma:

“Através de atividades específicas e bem elaboradas, o aluno aprende a conviver adequadamente dentro de um grupo social, respeitando normas e limites estabelecidos por este, com o máximo possível de autonomia, fazendo-o sentir-se parte integrante da sociedade e descobridor de suas potencialidades” (SL).

Ou seja, quando lhes são ofertados “modelos” de convívio social, com respeito às regras da cultura, da humanidade, eles (com autismo, com psicose...), conseguem gradativamente, se adaptarem ao convívio com seus semelhantes. A escola, não “apaga” suas histórias, as que lhes constituíram até então, mas, consegue reverter até certo ponto, com muito trabalho, a falta de um traçado adequado, e esses alunos aprendem e se desenvolvem, na medida do possível.

O traçado inicial sempre vai pesar, Vigotskii não desprezava essas aquisições anteriores:

Acaso a criança não aprende a língua dos adultos? [...] Pela sua importância, esse processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que adquirem durante o ensino escola. Todavia, quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se de nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (2006, p.110).

Entramos na vida dessas crianças quando suas histórias já estão sendo traçadas, e elas chegam porque durante esse traçado, algo estava fugindo do curso “normal”, seja pela eclosão de uma psicose, seja pela ausência de interação de um autismo, ou por tantos outros indicativos dos sintomas em questão. A educação terapêutica acontece nesse momento, “crucial”, a descoberta de que, essa criança está entre vários termos utilizados para nomear seu comportamento, “desestruturada”, alheia, fora do “eixo”.

A escola então, precisa colocá-la no “eixo”, nas palavras de uma das professoras desse estudo:

“Nestas Classes de Educação Terapêutica o aluno estrutura-se através de estratégias educacionais, em que a constituição do sujeito seja trabalhada para o bem estar do aluno, e sua adaptação na sociedade e contexto escolar” (SI).

Poderíamos dizer que, nossa ação terá como objetivo, com esse aluno, introduzir novos significantes, os que, por um motivo ou outro, conforme as vertentes teóricas que explicam essas condições, não foram possíveis de se estabelecerem como primordiais para eles. Nessa tarefa, não existem receitas.

Lacan, já havia advertido sobre o equívoco de uma prática rotineira “[...] as regras técnicas, ao se reduzirem a receitas, suprimem da experiência qualquer alcance de conhecimento e mesmo qualquer critério de realidade” (1998, p.241). Conselho que valeu para o analista, e tomamos emprestado na educação. A estruturação é o que importa, os meios serão decorrência de uma gama de fatores. Na peça da vida grandes ensaios são dispensáveis, o importante é atuar com prazer.

Cada aluno que recebemos, tem suas peculiaridades, e se situa em um “lugar” específico. A escola desempenha a função de um Outro, o terceiro, para sujeitos que não ascenderam ao registro do simbólico, por estarem presos ao Real<sup>71</sup>, ou a onipotência de suas mães (MANNONI, 1999; CORDIÉ, 1996; BERGÈS; BALBO, 2002).

Uma de nossas colegas, ao falar sobre a constituição de nossos alunos:

“É um sujeito que vivencia a ‘sua realidade’” (SL).

Então, nesses casos, estaríamos frente a duas realidades: as que a psicanálise convencionou separar como a realidade do autismo, e a realidade da psicose (KUPFER, 2000b). Já dissertamos anteriormente sobre essa separação, quanto ao diagnóstico diferencial.

Relembramos nos escritos de Pinho: “O autismo é consequência na falha do estabelecimento da relação com o Outro, quer porque o Outro materno não estava disponível, quer porque falou no bebê a permeabilidade biológica ao significante” (2005, p.01), já quanto à psicose a criança faz leitura literal do significante e o traço lingüístico é “soldado” ao imaginário.

A escola, ao reconhecer esses diferenciais estruturais então se posicionará, os fenômenos são a cena real, o script deverá ser escrito (inscrito no vocabulário lacaniano). E o texto, deverá obrigatoriamente satisfazer a demanda social.

“Entendo que constituído como sujeito, o autista dentro da educação tem a possibilidade de participar e fazer parte de um contexto dentro da sociedade” (SK).

Mannoni (1999), sempre foi enfática em não distanciar a educação dos contextos sociais, e Bacha (2003), ao comentar sua obra, destacou um ponto que defendemos assim como no projeto de *Bonneuil-sur-Marne*, a certeza de que, nossos alunos precisam ter “uma

---

<sup>71</sup> Diferente de realidade.

vida social bem sucedida”. Nossos esforços “correm” nesse sentido. Não se é sujeito isoladamente. Esperamos com nossos instrumentos pedagógicos, e melhor dito, porque não humanos, trazê-los para um mundo de outras experiências intersubjetivas.

Lacan (1998, p.322), alertava seus discípulos sobre o papel de “ser o eixo de tantas vidas” na situação analítica. Somos o eixo de tantas vidas no tempo que passam conosco em sala de aula.

Para que haja desejo e aprendizagem, exercemos funções com esses alunos que são sujeitos do inconsciente, interpelando-os, interditando-os, do apelo do desejo materno, seremos o terceiro castrador (SCORSATO, 2006). A escola fará essa passagem (tentará), agimos assim nesse desafio, o que funda o humano. Que lhes avalizam as trocas sociais.

Não é uma tarefa fácil, é um duelo entre as pulsões de vida contra as pulsões de morte, onde há falta de desejo de ser e de viver. A educação terapêutica é a educação do vir-a-ser. Do que poderá sair das amarras de um corpo não libidinizado.

Simplificando, essa é a ação de um terceiro, nós escola, e nossos recursos conscientes e inconscientes, até onde eles nos permitirem ir.

#### **4.2 Panos de Fundo: Do que se tem... ao desejável?!**

Salas de aula de Educação terapêutica são cenários únicos, que executam procedimentos igualmente únicos, para alunos que necessitam de uma proposta de trabalho que os possibilitem, as melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento, em decorrência da estrutura psíquica que apresentam.

Em síntese, seria esse o eixo principal, ao expor e, justificar o ambiente em questão. Mas, em torno desse suposto eixo, gravitam inúmeras considerações que emergiram nos discursos dos professores, e que, coloca em teste a atual estruturação desses espaços.

Vivemos em tempos de “Inclusão”, e, um dos pilares da Educação Terapêutica segundo Kupfer (2000a), é o incentivo dessa prática, e talvez, os apontamentos que aqui serão abordados sejam uns desalentos, pois, situa a realidade muito distante do que se deseja para esses alunos. Mesmo assim, cabe salientar a coragem e sensibilidade dos que se dispuseram a participar, e retratar essa história, como ela realmente é, e que, por vezes, contraria o movimento que propõe os mesmos espaços para todos.

Os professores desse estudo, inclusive em sua maioria, defendem a separação de alunos com autismo, dos que tem psicose, por apresentarem particularidades distintas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Atitude que, não se pode confundir com apologia à cultura da exclusão (MACHADO, 2005), nem por falta de comprometimento com esses alunos, mas, por estes se depararem com sujeitos em extrema condição de fragilidade, para os quais, o mundo a sua volta é algo assustador, e desestruturante: “A nossa realidade são os super comprometidos” (S10).

Tanto que, em suas declarações, não cogitaram em qualquer momento, a extinção dos espaços ofertados, ou o trabalho sob responsabilidade de um só profissional: “Acho que essa estruturação é adequada, pois dois profissionais podem fazer o trabalho com mais qualidade” (SE). Longe de ser o ambiente ideal (ideal?!), ainda foi citado por sucessivas vezes como o espaço apropriado, pois o trabalho “[...] é individualizado [...]” (S02).

As cenas que acontecem rotineiramente em nossas classes, segundo os sujeitos desse estudo, deixariam qualquer “[...] sala de aula regular ‘de cabeça pra baixo’” (S01), afirmativa que nos faz pensar: O que significa esse espaço para todos? O que pode ser melhor? Estar junto e não pertencer de fato, somente de direito, isso constitui? Delimitar locais de pertencimento é justo? Aqui incluso e lá não? Espaços ou atitudes? O que esse aluno se pudesse escolher preferiria? Questões, e suas várias implicações sociais, cognitivas, psicológicas e principalmente humanas (FACION, 2005).

Lembramo-nos do comentário de Dubois (2003), no qual diz que, aqueles que criticam as Escolas Especiais e/ou as classes especiais realmente desconhecem o trabalho desenvolvido nesses espaços. Também existe o contraponto, no qual os que criticam com veemência, conhecem bem o suficiente para os descaracterizarem (D’ANTINO, 1998).

Lopes (2001) comenta que, a lógica do consenso tem causado o mal-estar na educação. Não seria então esse o incômodo “falado”? Todos os convidados falaram, aderiram à discussão. A imposição de verdades (lugares) universais, para seres humanos singulares? O risco de assumir posicionamentos que, não convergem com o discurso politicamente correto do paradigma inclusivo, pois vivenciam o dia-a-dia da prática, da convivência, foi imperativo nesses achados. Sentimentos e palavras que, contradizem muitos dos discursos circulantes e propagandados por órgãos oficiais (BRASIL, 2008), que desmerecem em qualidade os espaços “especiais” e, apontam como solução única e sem ressalvas, um lugar de todos juntos.

Considerações que poderiam ser comparadas ao movimento do realismo<sup>72</sup>:

---

<sup>72</sup> Movimento artístico e literário que se opôs ao romantismo, representando a vida real sem idealizações (LUFT, 2003, p.559).

“Esta estruturação possibilita que os alunos interajam e convivam, fazendo o reconhecimento do outro através deste contexto” (SA).

“Esse espaço é fundamental para o sujeito se organizar, se estruturar” (SK).

Tais pronúncias, parecem se aproximar das reflexões de Ferrari (2007), quando enfatiza que a adoção de modelos ideais, e o dogmatismo teórico, podem reduzir as possibilidades de ação, e interação com esses alunos, algumas vezes, desconsiderando um histórico pessoal complexo e que, se reflete no ambiente educativo. Segundo esse autor, os aspectos relacionados à situação escolar vão ser modulados pela vida psíquica desse aluno, ao mesmo tempo em que, as atividades pedagógicas vão organizar essa vida psíquica, ou seja, considerar o que se tem, e o que se quer, e principalmente, não desconsiderar que existem obstáculos reais nessa ação que escapam do campo de atuação que estamos analisando (JERUSALINSKY, 1997).

Mesmo Vygotski (1997), que nos inspira em construir ambientes escolares compartilhados por todos, independente de organicidade ou condutas específicas, através de sua teoria de pressupostos primordialmente sociais, e esse é o referencial norteador de práticas pedagógicas em educação especial, não se furtou em alertar que, nem sempre estratégias de compensação – como a ambiental – e, motivadas pelas relações e mediações, podem resultar em êxito.

Sempre existe a possibilidade de o desenvolvimento cultural, mediado peça função da linguagem, não ser suficientemente determinante no desenvolvimento biológico (na hipótese de “déficit”), embora, esteja comprovado por diferentes concepções teóricas que contribuem intensamente<sup>73</sup> (PADILHA, 2001; JERUSALINSKY, 2007).

Tudo o que envolva os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos dependem de muitas causas (NEGRINE; MACHADO, 2004), e o ambiente é mais uma das questões relacionadas, que podem ou não, favorecer o sucesso da ação pedagógica. Vejamos esse depoimento: “O sucesso vai acontecendo de maneira quase imperceptível, suas respostas surgem inesperadamente ou quando esperamos o pior, sempre nos surpreendem” (SC).

Também, a esse respeito, como outra suposta causa: “O tempo é outro, vai ser sempre outro” (S11), e em maior destaque: “Fundamental mesmo é a história de vida desse aluno” (S09). Aspectos que podem não ter o alcance de resolução em ambientes propícios (ou não)!

---

<sup>73</sup> Vide trabalho desenvolvido por Padilha (2001) e descrito em sua brilhante obra que conta a história da menina Bianca que nasce com os hemisférios cerebrais sem a ligação do corpo caloso, e mesmo assim, se torna referência de superação, por aprender e se desenvolver além de todos os prognósticos.

Algumas assertivas nos parecem importantes como avaliadoras do trabalho ofertado nesses espaços, demonstrando que, aprendizagens ocorrem, e “[...] estar junto não garante nada”, como diz Milmann sobre a inclusão escolar (1998, p.96). A proposta da terapêutica, prima pelo humano que se apresenta, e pela busca de conhecimento como respeito a essa condição. Isto está garantido, um olhar e uma escuta sensíveis.

“O que realmente queremos para nosso aluno é proporcionar uma vida digna e como sabemos que o que funciona para um, para o outro pode não funcionar, essa proposta é de suma importância, sendo que a Educação Terapêutica não se tem uma receita pronta estamos sempre testando e aprendendo pois é bem difícil de decifrar e compreender o mistério que cerca o sujeito autista” (SD).

Chama a atenção que, se para profissionais qualificados exercer essa função não é tarefa fácil, o que diríamos dos profissionais que se deparam com esses alunos, sem ao menos ter uma base teórica que lhes “socorram” nessa relação?

Pereira (2001), ao discorrer sobre a intervenção do professor, alerta para o fato de que, uma pequena ação, pode ter seqüelas inimagináveis, e estas, podem definir destinos. Ocorre que certa vez o pesquisador escutou da mãe de um de seus alunos, o seguinte relato:

“Minha filha foi para uma pré-escola de ensino regular, a professora com a maior boa vontade e atenção a recebeu, mas isso não foi determinante, ela não sabia nada sobre autismo, e tinha os outros.... Ao final de uma semana, minha filha estava em um canto, longe dos outros, gritando, foi uma cena horrível”.

Essa aluna ainda hoje, faz parte de uma classe especial. Não lhe faltaram olhares acolhedores, muito menos um ambiente rico, mas, para que haja investimento, além de desejo, o conhecimento é imprescindível (VOLTOLINI, 2005).

Notório que, as classes de Educação Terapêutica têm uma função relevante, mas, que apenas tem sido reconhecida por seus promotores e beneficiários. Sempre é mais fácil a crítica do que a alternativa...

Os discursos que seguem, não se tratam da negação de direitos explícita ou velada, ou, da defesa ufanista de que, esse espaço-cenário seja o melhor a se oferecer para o desenrolar – desabrochar dessas vidas (fala de uma professora quando faz referência ao seu trabalho – S03), mas, são discursos que não puderam calar, quando dizem respeito a uma ação paradoxal, delicada que flutua entre o real e o ideal.

Voltolini, coloca essa ambigüidade com sábia manifestação, sobre a ida para o “regular” de autistas e psicóticos, denunciando: “[...] que crianças são enviadas para um verdadeiro front sem que a elas sejam dadas muitas chances de sobreviver” (2005, p.151)

ainda “[...] professores que sucumbem ao sintoma histérico” quando recebem esses alunos, e não podem falar sobre seus sentimentos de impotência. Pode ser que, estejamos com essa mesma preocupação/dilema, mas, falamos como tudo vem acontecendo, diferente dos colegas que para não parecerem preconceituosos adoecem.

A legitimação do espaço da Educação Terapêutica foi incontestável. Postura daqueles que, conhecem “chão de escola” (KUPFER, 2005). E acreditam que, esse aluno pode estabelecer laços sociais, ainda que sua estrutura psíquica não domine a realidade, e por muitas vezes, seja absolutamente dominado pelo inconsciente, que este esteja na “superfície” (SOLER, 2007; QUINET, 2006).

E aí está todo o valor da proposta, trazer para o âmbito da educação, e para esse espaço em especial, uma discussão estranha ao campo – escola – e, necessária quando falamos da condição desses alunos (FILHO, 2001).

As palavras que pontuam as principais inferências desta categoria serão abordadas nas divisões subseqüentes, para uma melhor visualização e, apreciação dos resultados.

Em tempo, um comentário que faz parte da história do pesquisador, pois, não podemos pensar somente no âmbito que nos diz respeito, o foco desse estudo, mas, no todo que é a educação. Confissão de uma colega que atua em escola regular: “São esses os que mais assustam quando falam da inclusão”. Estava falando de autismo...

Resta alguma dúvida de que esse assunto é deveras delicado? Falar sem reservas, parece o mais adequado. Profilaxia necessária.

#### **4.2.1 O mundo é estranho – organizações necessárias**

*“Aquilo que insiste na fala de um grupo não deve ser tomado no âmbito da singularidade de um sujeito, mas como produto da rede discursiva que atravessa todo o grupo”.*  
(BASTOS, 2005, p.140).

Escola é um espaço de encontro, de intercâmbio com outras pessoas, de trânsito social, de aprendizagens, lugar da infância, do reconhecimento, de subjetivação (JERUSALINSKY, 2007; ORRÚ, 2007; FERRARI, 2007).

Mas, para alguns alunos, em especial os com autismo, portadores de uma subjetividade desorganizada, esse lugar/experiência precisa *a priori* ser organizado, e receptivo as particularidades inerentes a essa condição, sendo a invariância, apego aos mesmos rituais, uma das características que, exigem tais cuidados.

Atentamos para as seguintes narrativas, dos sujeitos desse estudo:

“Qualquer coisa que mude de lugar lhe desorganiza, daí, tem que ter cuidado com essas mudanças bruscas, até um colega que vai na nossa sala, ele não gosta” (S09).

“Dia de festa é um caos” (S03).

A frequência com que, foram trazidas para o debate as questões relativas ao ambiente/ambientação desse aluno na escola, registram o fato de, ser esta uma das preocupações principais no alcance dos objetivos do trabalho, as condições estruturantes que propomos.

“Observo o sujeito com autismo se estruturando e formando sua individualidade, com a vivência de uma rotina estruturada dentro do grupo. Embora inicialmente esta não lhe forneça uma significação, posteriormente o aluno vai de identificando perante os demais colegas, ao mesmo tempo em que vai desenvolvendo seu simbolismo” (SH).

Dubois defende essa organização que, os profissionais preconizam: “Rotina vista diferente de mesmice, valorizando determinados aspectos que marquem a referência, a sala, a professora, a chegada, a saída. No recheio do trabalho, considerando sempre as especificidades de cada um, a presença da diversidade e do inesperado” (2003, p.35).

Rotina no “bom sentido”, que não impede o novo, mas, antecipa para o aluno fatos simples, corriqueiros, que venham a acontecer, “fala” das estranhezas das ações que o circundam do mundo em movimento, uma rotina que dê sentido aos cenários e suas cenas, que teça o discurso, e a ação (ORRÚ, 2002). Uma rotina, que precisa de palavras que possam fazer valer a instauração do registro simbólico (BRAGA, 2005).

O destaque enfático, na valorização da estrutura das classes de Educação Terapêutica, se deve em grande parte, ao fato de que, a responsabilidade sobre esses alunos, dificilmente tende a ser compartilhada pelos demais integrantes da escola. Esse é, o encontro com a loucura, e, insuportável quando não se tem sustentação psíquica para esse convívio (ZILMER, 2003). Responsabilidade nos cuidados com a significação do mundo, para quem o mundo não lhe deu sentidos (de viver)...

A proposta diferenciada supõe que, pelo menos esses alunos tenham um lugar de circulação social, tenham um olhar que lhe confira segurança e escuta. Que acreditem nele, independente de sua “marca”, a que lhe distanciou dos outros, do seu próprio querer, daquilo

que é essencialmente humano (FREIRE, 2002; PALANGANA, 1998). Segundo Pereira (2001, p.191): “[...] que o faça advir tanto quanto possível”. Os porquês: “Se acontece alguma coisa ninguém sabe o que fazer, depende da palavra do professor da terapêutica, que o acompanha – responsabilização entre aspas” (S08).

O aluno é da terapêutica! Para os grupos escolares, para a comunidade escolar, para o (bem?) do funcionamento das instituições. Entendê-lo cabe a poucos.

Um sentimento ambíguo desses profissionais, que transita entre tomar para si a direção desse trabalho (sozinhos), ao passo que, a ausência de outros comprometidos incomoda: “O fato desse aluno ser exclusividade da Educação Terapêutica incomoda, [...] o resto da escola prefere manter distância, quando eu comecei, eu mesmo perguntava e respondia o que fazer” (S03).

Nesse sentido, nossos sujeitos têm consciência que, a falta de desejo de aproximação dos colegas da escola, lhes incumbe de assumir quase que, solitariamente, o investimento na vida do aluno, em sua educação, em sua hominização (VIGOSTKI, 2004).

“Parece que estamos enxergando sozinhos esse aluno” (S02).

“Creio ser o mínimo que se pode oferecer a este aluno [...]” (SH).

A importância desses espaços, assim como, da instituição escola, são reconhecidas, não somente condicionadas aos estatutos de direito, mas, por sua importância fundamental na constituição do aluno, o que não se restringe a presença física (RODRIGUEZ, 2006), mas na efetivação das propostas educativas (KUPFER, 2005).

Uma classe especial pode ser sob essa perspectiva, muito mais constitutiva, se como dizem os professores, barreiras forem transpostas do que uma classe regular, na qual, sequer os profissionais que trabalham dispõem de “instrumentos” que, desloquem essas barreiras. Sucessivas pesquisas e estudos têm denunciado esse panorama (VOLTOLINI, 2005; FACION, 2005).

“Muitas vezes enfrentamos barreiras nas atividades devido a constituição psíquica que faz parte desse sujeito. Como a escola é fundamental para o seu desenvolvimento social, creio que devemos e com certeza temos que desviar essa barreira e darmos continuidade a nossa proposta educativa, amparando-os neste momento, procurando manter da melhor forma possível, seu equilíbrio emocional” (SB).

No discurso docente, não existem negativas em reconhecer que o ambiente é fonte de desenvolvimento, e que, a participação do outro é fundamental na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos (VIGOTSKI, 2004; VYGOTSKI, 1997), mas, para que, se

beneficiem dessa convivência (com todos), é preciso que ocorram profundas transformações na escola, que não é, e nem nunca foi, para todos.

Segundo Rodriguez (2006), precisamos enquanto escola, reconstruir nossas bases, o que não exclui nesse sentido a histórica separação regular/especial. Aproxima-se dos discursos aqui apresentados, embora, a exclusão de que se trata no nosso caso, por vezes, ocorre dentro da própria escola especial, pois, o único espaço possível em várias situações é a terapêutica.

Um desabafo: “A escola não colabora... é mais cômodo mantê-los longe” (S05).

Entretanto, esse “longe” pode de alguma forma ter uma compensação, pois com os que se dispõe a estar “perto”, também por indignação, existe a mola propulsora de crescimento – o desejo.

A criação de um espaço cênico de cooperação, um ambiente no qual esses professores que exercem uma tarefa que a poucos interessa, transformem o insucesso nessa aceitação “do seu aluno” em um desafio realizável (PEREIRA, 2001), mesmo teoricamente em “defasagem ambiental” (ORRÚ, 2007), mas, afetivamente rico.

“Nossa tarefa é levá-lo a desenvolver capacidades de querer aprender sempre, de aprender a pensar diante de um mundo tão diferente para eles, onde predomina a dificuldade de comunicação e interação social” (SC).

Mas o que vale não é a intenção, como diria o apelo do senso comum<sup>74</sup>? Kassar (1995) afirmou que, essa é uma fala de um professor inseqüente, mas o que é seqüente? Não oferecer projetos que, absorvem as particularidades da condição que discutimos é seqüente? Bacha (2003) rememora as afirmações de Freud, que descrevia a educação como Sugestão, sugerir<sup>75</sup> criando possibilidades. Criar é ato de desejo.

O paradoxo do “lugar ideal”, ou do “lugar não adequado”, não deveria se sobrepor aos dizeres que denunciam o desejo profissional (JERUSALINSKY, 2007), necessários... em qualquer ambiente. Até porque, os alunos que ali se encontram são os que lugar nenhum os reconheceu como sujeitos de possibilidades.

Histórias comuns, cotidianos que precisam vir à tona, de trazer ao conhecimento da sociedade que, mesmo em tempos de paradigma inclusivo, ainda não existem espaços que recebam todos. Por esse motivo, a construção de espaços alternativos, deve ser compreendida como um compromisso ético (FOLBERG; CHARCZUK, 2003).

<sup>74</sup> Kassar (1995) discute essa questão de forma crítica, quando nos fala do cotidiano das classes especiais e do conhecimento desses contextos sócio-históricos.

<sup>75</sup> Fazer entrar sutilmente (uma idéia) no espírito de outrem, insinuar. Lembrar. Proporcionar, ocasionar (LUFT, 2003, p.620).

Vale a pergunta: Sem trânsito social, ou com alguma perspectiva de interação?

Segundo os sujeitos desse estudo, a classe terapêutica “Investe” (S05), pois acredita: “O sujeito autista não é um portador de uma estrutura fechada e sim em construção a partir das suas vivências” (SA).

Jerusalinsky, partidário da não segregação, contudo, concorda que o importante/necessário, no processo de escolarização dessas crianças é “[...] que haja alguém que seja capaz de interpretar essa fragmentação de sua simbolização e ajudá-lo a constituir novas metáforas de onde as suas próprias não alcançam” (1997, p.87).

A tarefa de ensinamentos inusitados, como o próprio prazer de viver e que emerge com sua constituição (objetivo principal – distanciamento da pulsão de morte) (BACHA, 2003), início do trabalho nesses espaços, de “continuidade tranquilizadora” (NOGUEIRA, 2005) estáveis, sem sobressaltos “invasivos”, o que para um aluno com autismo pode ser uma ameaça devastadora (KUPFER, 2005).

Nogueira nos faz pensar: “[...] a experiência da espacialidade é essencialmente determinada pelo tom afetivo dominante no momento” (2005, p.107). Tom afetivo... o vínculo, o que está “dentro” das paredes escolares, das quatro paredes, como diria Jean Paul Sartre<sup>76</sup> ...”*Huis clos*”.

O que acontece nesse cenário:

“É uma constituição em que aos poucos vai se estruturando [...]” (SG), ou “[...] quando atende pelo nome e sinaliza o que quer já é um avanço” (S13).

Não é o ideal – é o que se tem.

... Se, tudo para esse aluno lhe parece estranho, e é, pois não foi significado, o que vem do exterior, e é o exterior (social) (VIGOTSKI, 2004), precisa de um cuidado profissional relevante. Repetem os atores dessa história: “Não basta só boa vontade” (fala coletiva – em coro).

...Se, o inconsciente é compreendido a partir de uma concepção determinada culturalmente (LACAN, 1998), precisamos pensar muito, analisar, “onde” culturalmente esse destino será selado.

... Se, em um espaço para todos, mas não existem espaços para todos, pois precisamos admitir que são as pessoas que “fazem” os espaços, ou seja, existem os dispostos ao enfrentamento do Real desse aluno (COLLI, 2005), e os que, por incontáveis justificativas, preferem manter distância com um sonoro não.

---

<sup>76</sup> Filósofo Francês (1905-1980) Existencialista.

Uma história relatada na realização dos seminários: “A professora (da inclusão) disse que se não fosse por ele (o autista) poderia avançar com os outros” (S08). Infelizmente, a dura realidade.

As contribuições/intervenções da Educação Terapêutica, em espaço de características únicas, ainda podem ser bem-vindas? Mittler destacou a importância de educadores que: “[...] conhecem as pessoas como pessoas, que se esforçam para que haja envolvimento com sua comunidade e que dignificam cada um, enquanto buscam superar as adversidades da vida” (2003, p.217).

A vida dos alunos com autismo – por alguns teóricos compreendida como o limiar da existência, por outros pouco após (ROCHA, 2002), precisa de sentido, e nas classes de Educação Terapêutica existe a disposição de lutar pela instauração de um sujeito de desejo. Esse motivo, já seria o bastante para lhe dar relevância, até o momento que, venham a existir opções melhores, escassas em análise atual (FACION, 2005), pois, muitos são os que “voltam” para um recomeço por experiências mal sucedidas.

Espaço que ainda significa uma conquista, para lembrar que, até meados da década de 90, do século passado, sequer esses sujeitos eram aceitos na rede pública estadual de ensino, e como citou Jerusalinsky “[...] o hospital psiquiátrico é a estação final do trem das psicoses” (1997, p.88), também descrito por Neubarth (2006) em suas vivências nas instituições de seqüestro (FOUCAULT, 1987b) as que restavam para essas vidas.

Esse espaço, se impedir que esses alunos desembarquem na “estação final”, já cumpriu sua função educativa, social e humanitária. Antes vivazes escolas, do que chocantes hospícios.

#### **4.2.2 O buraco do interesse**

*A intervenção educativa em populações que possuem lógicas de comportamento enigmáticas e extremamente complexa, e as evidências possuídas por todos devem ser distanciadas e analisadas para deixarem de cair nas armadilhas dos fechamentos (MARPEAU, 2002, p.49).*

Alunos com autismo, como quaisquer outros alunos, apresentam interesses e aptidões específicas, mas, diferente da maioria dos outros, nem sempre manifestam de maneira explícita e compreensível suas escolhas (CUNHA, 2002). Descobrir o que pode lhes despertar o prazer de viver/saber, no cotidiano das salas de aula, é a função do professor, que neste exercício, favorecerá ou não sua aprendizagem, e seu dever (RIBEIRO; NEVES, 2006).

As considerações anteriores, situam os pontos expressos, que se revelam nas falas dos sujeitos de nosso estudo:

“[...] o prazer de vir à escola, a mudança de comportamento, o interesse por determinadas atividades expressam desejo, portando ocorre aprendizagem” (SC).

Mas essas estratégias citadas, necessitam obedecer invariavelmente aos propósitos dos alunos, ou seja, o que eles escolhem, lhes dizem respeito, seus focos (COLLI; AMÂNCIO, 2006) e não a imposição de um saber/um conteúdo, mas, a aceitação de suposto saber por ele de que, o professor possa vir a ter, e que advém do seu desejo (do professor) de ensiná-lo. Desse jogo de supostos, resultará a sustentação que dará a articulação do ponto de estofo<sup>77</sup>, ou seja, melhor dizendo “[...] do constituinte elementar do grafo do desejo” (DOR, 2003, p.39).

Por conseqüência, tal articulação fará os deslizamentos que consubstanciam o acesso ao saber (JERUSALINSKY, 2008). Essa ação, que conjuga ao mesmo tempo desejos (professor-aluno), todavia, dependerá da função que o profissional exercerá, e que, segundo Scorsato (2006), aponta como sendo a função paterna<sup>78</sup> (não reedições), responsável pela instauração da busca, do acesso ao enigma do saber (LACAN, 1998).

Dependerá também, e em grande parte, do reconhecimento de que, pulsões<sup>79</sup> podem ser a base do desejo, que aquilo que os sintomas sinalizam nessa condição “[...] ele fica batendo com a mão na mesa” (S06), deverá se transformar no exercício adequado da função, instauração da lei, em um movimento que pressupõe pulsões-funções-desejo-ações-aprendizagem (MARPEAU, 2002), necessariamente banhado pela linguagem (SILVA, 2005) pelo espaço do Outro. Segundo Santiago: “o sujeito extrai um benefício pulsional ao recusar o que é da ordem do saber” (2005, p.10). É contra essa recusa que lutamos:

“[...] daí temos que nomear aquilo que ele traz, tipo ter que martelar...” (S06).

<sup>77</sup> Lacan (1998) se refere à operação em que significante e significado por efeito se encontram, dando origem e sustentação na cadeia discursiva ao desejo.

<sup>78</sup> Lembramos que Lacan (2002), assim como Dor (2003), esclarecem que a função paterna, não necessariamente é exercida pelo ser homem e pai biológico, mas, por um terceiro que, represente a imagem de alguma coisa bem sucedida, ou seja, o modelo de uma harmonia.

<sup>79</sup> Laznik cita de acordo com a tese lacaniana que “[...] a pulsão não é mais um conceito limítrofe entre o biológico e o psíquico, porém um conceito que articula significante e corpo” (2004, p.59).

Filho nos fala da “arte de educar” (2001, p.96), como proposta de redimensionar a atuação da educação. Tomando por empréstimo suas palavras, poderíamos pensar então na arte de educar alunos para os quais não lhes foi dado o prazer da busca, do desejo, do que propulsiona em tese a aprendizagem, deriva da castração, da passagem por Édipo. Uma arte a ser detalhadamente pensada, pois, além de redimensionar o ato, confere-lhe o sentido, ou seja, o subjetiva. Tarefa assim expressa:

“Ele domina, pra conseguir que ele aprenda, tem que colocar limite e depois pensar o que fazer com as coisas que lhe chamam atenção” (S02).

“Estes alunos possuem dificuldades de comunicação e interação social e precisam do mediador e do limite [...]” (SD).

Os interesses podem ser compreendidos na perspectiva de Vigotski (2004) como referenciais culturais, que adquiridos pelas experiências anteriores potencializam novas aprendizagens e posterior desenvolvimento das funções cognitivas e psíquicas, sempre partindo de sua história enquanto ser social. As articulações no processo educativo, dependem em boa parte, de tudo aquilo que, suas vivências passadas contribuíram - os sentidos, significações, o “material” disponível.

A respeito dos limites que “organizam” esses sujeitos, e os possibilitarão a aprendizagem e o trânsito escolar, falamos também do produto das interações as quais foram expostos. Portanto, o processo de aprendizagem, nunca pode ser observado e estruturado alheio ao conjunto de vivências desses sujeitos. Simplificando, eles trazem para a cena educativa, cenas passadas.

Se, de fato, a tarefa educativa consiste em disponibilizar a esse aluno um “olhar” apurado, ou uma “escuta” sensível, seja como for, para poder perceber o que tem algum sentido, ou poderá vir a ter para esse, e a partir daí fazer os enlaces necessários o professor acaba por se inserir no mundo de experiência de seu aluno, para assim chamá-lo a seguir para o mundo de experiências que podem ser compartilhadas por todos, o seu próprio, mas que prefere manter distância por se encontrar no “exílio” (BRUNER, 1997).

O sintoma que se apresenta (autismo), como recusa ao exterior não está imune ao mesmo, pois deriva exatamente desse exterior, do mundo da linguagem, da cultura, e por este se abranda na ação educativa. O professor que, se autoriza na função, conseguirá prover os recursos psíquicos que seus alunos necessitam e disponibilizarão quando a cena lhe chamar a se posicionar/impôr como sujeito (BRAGA, 2005), e conseqüentemente, em posição favorável aprender. Não se tem garantias, mas caminhos que auxiliam nessa sua travessia

(KUPFER, 2005), para a estrutura discursiva dos espaços sociais os quais transitam e marcam sua existência.

Algumas interrogações frente ao sintoma de seus alunos, se apresentam freqüentes na trama discursiva dos sujeitos dessa pesquisa:

“O que fazer””? (múltiplas vezes, por várias vozes).

Marpeau responde:

A complexidade do vivo pressupõe a imprevisibilidade do futuro, e a consideração de processos que não podem ser totalmente controlados [...] A evolução de uma criança com grandes dificuldades afetivas ainda é algo enigmático, pois depende do que ela sente, deseja e pode elaborar como sentido através de suas experiências (2002, p.21)

Generalizações e seres humanos dificilmente combinam. A singularidade pauta a prática.

“E o currículo? Como adaptar?” (fala também compartilhada por muitos dos sujeitos desse estudo).

Zillmer (2003), discorre sobre esse tema, mencionando que, a proposta pedagógica deverá estar embasada “no currículo de aprender a viver”. Por sua vez, os conteúdos previstos nesse currículo – o que proverá o saber – o conhecimento, são conforme Filho: “[...] a ponte entre esses dois desejos. Na condição de matéria, os conteúdos são os elementos de significação que nos permitem organizar as imagens do mundo em que habitamos e, enquanto tal, estão submetidos às necessidades sociais e culturais” (2001, p.99).

“Ela se desorganiza quando contrariada, e quer ficar o tempo todo fazendo a mesma coisa, compulsivamente a mesma coisa” (S01).

“Ele adora manipular dinheiro, fica super feliz, não sabemos o que ele sente ou lembra, mas gosta e usamos esse interesse para conseguir outras coisas” (S14).

Utilizamos o valor da ação, – o que esse aluno sabe fazer – se algo lhe causa interesse, sem com isso reforçar o Real ao qual está atado, a cronificação (FINK, 1998; SANTIAGO, 2005) advém do reforço, deslocar e dar outro viés. Isso é significar. Educação que vai se realizar no dizer (DOLTO, 2002), que imprime poder de criação ao seu aluno e o afasta da repetição do vazio.

Bacha (2003) menciona que, na escolarização é preciso que afetos e interesses do aluno sejam valorizados, o façam encontrar o conhecimento, como alternativa ao seu antagonismo na cultura. Nas narrativas:

“Eu acho que o sucesso é quando o professor consegue adaptar o trabalho conforme o grupo de alunos. A minha turma é composta por alunos na fase da adolescência e início da vida adulta que não apresentam interesse na área pedagógica. Percebeu-se que em atividades relacionadas à Artes eles responderam positivamente. Assim eu e minha colega resolvemos buscar uma nova alternativa de trabalho, onde através de atividades de artes proporcionamos momentos em que os alunos consigam manipular os materiais, desenvolver habilidades e atitudes de iniciativa e interação” (S N).

“A felicidade quando é compreendido, acerta, consegue fazer a tarefa” (S04).

Na experiência do pesquisador:

“Ele fez com um pedaço de bambu um trabuco, não sabia o que era isso, ele me ensinou. Ele me inseriu culturalmente, afinal trabuco faz parte da nossa cultura, foi ótimo, lindo!”

Quando Jerusalinsky (1997) comenta a escolarização possível, para os alunos com psicose e autismo, faz nessa referência a viabilidade de um espaço social, que opere a inscrição<sup>80</sup> simbólica desses alunos, e isso com certeza, se dará no momento em que, o professor perceber os “buracos” nos quais, poderá adentrar frente ao pouco de sujeito que existe, e que, esperamos venha a se constituir.

Um dos “famosos” recursos pedagógicos, por ser foco de interesse desses alunos (interesse quase que generalizado nessa condição – fato que merece maiores estudos), é a música.

“[...] através da música surgem excelentes respostas e a aprendizagem avança, as notas musicais representam e dão subsídios ao desenvolvimento da linguagem” (SC).

Relato do pesquisador no último seminário aqui abordado:

“A escola estava ensaiando para o desfile em comemoração à independência do Brasil, a banda tocando, quando percebemos que, um dos nossos alunos começou a tocar com objetos inusitados no mesmo ritmo em que a música ao longe. Estávamos em sala de aula, e ele, acompanhava perfeitamente o conjunto que treinava no pátio. Observamos. No outro dia a situação se repetiu... propomos então que, com tambores de brinquedo ele ensaiasse com a

<sup>80</sup> Conforme Jerusalinsky, essa inscrição se dará em três tempos: “[...] primeiro tempo, tomar os atos como simbólicos, segundo tempo, instalar a palavra no real do corpo; terceiro tempo, referir essa palavra no seu valor significante (como representante não representativo desse recorte no corpo, dessa falta) ao discurso” (1997, p.80).

banda no pátio. Ele, sem exitar, se dirigiu ao pátio. Continuou surpreendendo, tocava longe do grupo, mas, completamente sintonizado com os demais. Esse menino já havia passado por uma experiência horrível em outro ano ao desfilar, e não participava da comemoração há bastante tempo. Ficamos em dúvida, se seria possível uma nova tentativa... Resolvemos então apostar, providenciamos um instrumento musical 'oficial', ele ensaiou todos os dias, sempre em compasso com os demais, mas distante fisicamente. Aos poucos, quando se dava por conta, tínhamos feito algumas aproximações. No dia do ensaio geral, ele foi perfeito! Mas a angústia de que algo pudesse dar errado permanecia. Não desistimos, e o dia chegou... Tudo saiu como nos contos de fada, com final feliz, choro, abraços e uma energia incrível que desde então serve como lição: 'Mesmo que, experiências anteriores tenham sido fracassadas, isso não prediz as futuras... Tem que tentar! Embora, o cenário fosse o mesmo, do trágico desfile anterior, a cena se desenvolveu com atuação brilhante, pois o ator teve uma nova chance'".

Dolto afirma que: "[...] a música é mais que uma palavra. É uma mensagem significativa de uma linguagem" (2006, p.66). Sempre é claro, vale ressaltar que, existem cuidados que devam ser observados, como a transformação desse instrumento/signo em potencializador, pois com nossos alunos a insistência em repetições, pode ser uma maneira de negação, de fixação patológica .

O professor significará tal preferência, se perceber a zona de desenvolvimento imediato da criança, e por essa abertura promover o avanço, a quebra de sintonia, o acesso ao novo (VIGOTSKI, 2004). Sempre existe o indicativo, do que pode vir a ser uma nova aprendizagem.

Um procedimento recomendado por Dolto, se assemelha a ação que deverá se realizar frente ao manifesto de desejo por parte de seu aluno, e que, jamais deve ser desconsiderado: "o que se precisa fazer em relação à criança é conversar com ela sobre o seu desejo, e nessa oportunidade, abrir o mundo em palavras, um mundo de representação, um mundo de linguagem, de vocabulário, um mundo de promessas de prazeres" (2002, p.50).

O fazer pedagógico tem consciência de que, não se corrige um sintoma (DOLTO, 2002), assim como, também na atividade psicanalítica, mas, como uma experiência partilhada no cenário-aula, existe o favorecimento na apropriação de signos, símbolos, instrumentos (PIECZKOWSKI, 2002) ou, na articulação de significantes e significados (LACAN, 1998) de acordo com a psicanálise. A música como oferta de linguagem entre outras, facilita elaborações em um recorte preciso e significativo (BRAGA, 2005).

Temple Grandin<sup>81</sup>, cientista renomada que possui autismo, já tinha nos indicado como a educação pode ser terapêutica, quando na apresentação dos sintomas, ao emitir o seguinte conselho: “[...] as fixações podem ser canalizadas para fins construtivos” (1999, p.42). Se ao revelar o sintoma, a criança explicita seu sofrimento, nossos procedimentos visam o deslocamento das manifestações por necessidades, para a finalidade da busca do objeto perdido, o objeto do desejo (JERUSALINSKY, 1997).

Outra vivência da pesquisadora como ilustrativa, e relatada durante os seminários:

“Todos os dias um aluno ao chegar à sala de aula, solicitava para escutar a música ‘da Senhora do Destino’ (novela) cantada na voz da artista Maria Rita. Certo dia, a professora descobriu em sua coleção de CDS que, a mesma música já havia sido gravada por Milton Nascimento. Levou a nova gravação para sala de aula, e quando seu aluno chegou, ao pedir a música, lhe foi ofertada a mesma letra, mas em outra voz... Ele espantado, se negava a cantar a música, houve variação da “rotina”; Desestruturou-se, e não obteve do professor a oferta da música antiga, como estava acostumado. Muitos dias e muitas conversas – palavras - explicações e justificativas depois, finalmente ele cantou... escutando a voz do Milton!”

“Quebramos” a constância patológica (FERRARI, 2007; KUPFER; COLLI, 2005). “É como desfazer um feitiço, a antivida que está relacionada com ele e que impede as pulsões de vida de serem mais fortes que as pulsões de morte do indivíduo” (DOLTO, 2002, p.26).

Lembramos as palavras de Lacan: “[...] se compreendo eu passo, não me detenho nisso, visto que já compreendi” (2002, p.60). Avançamos assim... Lacan (1998) ainda profere que, o equilíbrio depende de uma experiência simbólica... foi um momento de equilíbrio, e são vários, mas, sempre conduzidos individualmente, embora em grupo “[...] esses alunos exigem atenção e atendimento individualizado constante [...]” (SG).

A música que nos referimos, com impressionante mensagem... coincidência?

Encontros e Despedidas - Maria Rita  
Composição: M. Nascimento E F. Brant

Mande notícias do mundo de lá  
Diz quem fica  
Me dê um abraço, venha me apertar  
Tô chegando  
Coisa que gosto é poder partir  
Sem ter planos

<sup>81</sup> Temple Grandin é uma famosa cientista norte-americana, doutora na área de manejo animal, diagnosticada com autismo e que, escreveu sua biografia, “Uma menina estranha” relatando as dificuldades inerentes à sua condição. Texto citado nas referências deste estudo.

Melhor ainda é poder voltar  
Quando quero

Todos os dias é um vai-e-vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega pra ficar  
Tem gente que vai pra nunca mais  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai e quer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar  
E assim, chegar e partir

São só dois lados  
Da mesma viagem  
O trem que chega  
É o mesmo trem da partida  
A hora do encontro  
É também despedida  
A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar  
É a vida desse meu lugar  
É a vida

São muitas tentativas, pois nossos alunos estão situados à deriva, à margem, em lugar nenhum, perambulando presos as suas pulsões destrutivas. O traçado do caminho tem muitos encontros, que se realizam pela função da linguagem (LACAN, 1998), nem sempre tranqüilos, mas viáveis, enriquecedores quando se tem abertura, disponibilidade nessa relação.

“Quando o mar está calmo qualquer barco navega bem” disse Willian Shakespeare. Na ação educativa terapêutica, há que se navegar em mar revolto, e navegar contra a maré, senão a correnteza leva, e o sujeito morre.

#### **4.2.3 Autistas não são psicóticos... e psicóticos não são autistas!**

A polêmica discussão, relacionada à diferenciação entre autismo e psicose, tem sido trazida dos âmbitos dos sets clínicos e acadêmicos (ROCHA, 2002), para o cenário pedagógico, pois, envolve a determinação dos procedimentos a que serão submetidos os alunos, e conseqüentemente, a validação ou não, das ações em sala de aula. Embora indiretamente, controvérsia que nos diz a respeito.

“Nossas classes são formadas por autistas e psicóticos nas mesmas turmas. Esse trabalho teria um resultado mais satisfatório se o atendimento dessas classes fosse de autistas

ou psicóticos separadamente, pois a constituição psíquica desse aluno se efetivaria de forma satisfatória” (SI).

Tal posição, da maioria dos professores que participaram desse estudo, de se situarem contra a permanência dos alunos com psicose e autismo nos mesmos espaços, deve ser compreendida a partir das diferenças que, tem por base a descrição fenomenológica (ROCHA, 2002), de ambas as condições. De acordo com a Teoria Psicanalítica, essas apresentações distintas enquanto sintoma tem origem na falha do exercício/desempenho das funções materna (autismo) e paterna (psicose), embora não necessariamente exclusivas, na verdade o “conjunto” das relações/ funções são os determinantes (KUPFER, 2000b; LACAN, 1998).

A criança, de acordo com a especificidade da “falha”, nas funções em questão ocupará um lugar/posição<sup>82</sup> no campo da linguagem (KUPFER, 2000b), o que, por conseguinte, definirá o comportamento que manifestará, e a intervenção necessária para esse fenômeno, inclusive as benesses dos espaços que frequenta (KUPFER, 2005).

“[...] autistas são alunos com características muito particulares, diferenciando-se de outros com necessidades especiais ou psicóticos. São crianças sensíveis e desorganizam-se com alguns comportamentos de alunos psicóticos. Autistas não sabem lidar com a frustração e tem suas limitações, as quais devem ser respeitadas. Portanto, o ideal seriam turmas separadas de alunos psicóticos e de alunos autistas, para poder trabalhar na sua individualidade” (SK).

São condições diversas, díspares, embora *a priori* a compreensão unânime pela psicanálise de que, o autismo é uma posição precedente à psicose (ROCHA, 2002; SOLER, 2007) em outros termos, mais grave, ou seja, uma (a) estrutura (?) extremamente frágil. Essa discussão não encontra espaço em outras abordagens, pois, a diferencia como categorias clínicas (CAMARGOS JR, 2002).

Nos ensinamentos de Vigotski, não existe um apontamento exato sobre essa divisão, apenas a certeza da etiologia conflitiva entre meio e indivíduo, o que, ressalta ser superado através de novas inter-relações de “[...] higiene e terapia social [...]” (2004, p.391), contudo, fazendo ressalvas ao ritmo diverso no desenvolvimento psíquico desses sujeitos.

A “leitura” pedagógica, por objetivar a constituição desse aluno, precisa estar atenta a essas distinções, mesmo que, os debates aconteçam em outras instâncias (AMY, 2001), pois, como defende Bernardino (2004), parece plausível a hipótese de que, estruturas podem não estar decididas até certo ponto da vida desse aluno, tese endossada por Jerusalinsky (1997), e possivelmente sujeitas a “avanços”, ou seja, um estado autístico pode evoluir para um estado

---

<sup>82</sup> Lembrando que, o autismo de acordo com a Teoria Psicanalítica estaria “localizado” em posição anterior compreendida como aquém da palavra, já a psicose, “presa” ao significante (ROCHA, 2002).

psicótico, assim como, uma intervenção precoce poderá reverter ou amenizar um sintoma psicótico. Mudanças relatadas com frequências na literatura psicanalítica, como na História de Dibs, que se mostrou um menino com o passar do tempo, com inteligência dita superior (AXLINE, 1973).

Nos dizeres de nossos colegas quando estes dois alunos – quadros sintomáticos – convivem, não necessariamente um pode se beneficiar da presença do outro, pois, o mundo, campo da linguagem que habitam, ausente (autismo) ou preso ao significante (psicose), requer providências de intervenção em perspectivas que, façam o enlaçamento pela via da transferência de formas diferentes.

Cada qual, destas manifestações, situa o Gozo<sup>83</sup> desse aluno de forma particular. No autismo, a marca (da exclusão) presa ao real, na psicose, ao pertencimento fálico do Outro primordial<sup>84</sup>, (JERUSALINSKY, 1997), sugere que esse aluno necessita de postura/discursos que recuperem com intensidade na “aposta” seu reconhecimento, seu narcisismo, do ponto em que estagnou, ou está preso, refém na psicose a onipotência da mãe, e no autismo pela ausência de demanda que o sustente (BERGÈS; BALBO, 2002).

“Na verdade o psicótico dá mais trabalho do que o autista, requer mais atenção, o que deixa prejuízo para o autista, o professor fica envolvido e acaba dando mais atenção para ele, sendo que o outro precisa de mais investimento” (S01).

“Se tivéssemos turmas separadas de autistas e psicóticos certamente haveria um bom desenvolvimento dos alunos e essa proposta seria um grande sucesso, pois sabemos que autistas nem sempre são psicóticos, assim como os psicóticos nem sempre têm autismo, e o trabalho seria mais direcionado para cada um e os dois teriam um maior aproveitamento” (SF).

Kupfer (re) orienta sobre a percepção desses sujeitos:

Ao invés de psicóticos, encontramos crianças postas em variadas posições, cujo eixo comum é uma falha no registro ao simbólico, ou seja, o Outro não se estruturou como barrado, 2 o que resulta em uma variedade imensa de manifestações fenomênicas. Ao invés de autistas, encontraremos crianças para as quais é o registro do imaginário que não se estruturou de modo conveniente, provocando igualmente uma grande gama de manifestações “subjetivas” (2000b, p.12).

<sup>83</sup>Segundo Viltard (1996, p.221) “O que pertence ao Gozo não é de maneira alguma redutível a um naturalismo, trata-se, ao contrário, do ponto em que o vivo pactua com a linguagem”.

<sup>84</sup> Outro primordial- figura materna (JERUSALINSKY,2007).

O fato é que, os fenômenos que cada um dos alunos separadamente apresentam se tornam incompatíveis para quem trabalha, está imerso nesse cenário, mesmo que o olhar da possibilidade deva imperar, e assim acontece, a realidade, o cotidiano, é muito mais complexo operacionalmente, do que almejam nossos desejos, e imaginam os que estão “de fora”, na platéia.

“Na mesma sala tem os que conseguem expressar o que querem, falam, é uma situação, e os outros temos que adivinhar, cria uma angústia para nós e para o aluno quando não existe essa compreensão e até adivinhar as vezes se desorganizam” (S11).

O dilema continua se, consultar-mos os pressupostos da teoria histórico-cultural. Vigotski (2003a, 2004) sempre enfatizou que, o desenvolvimento psicológico da criança depende de suas interações, ou seja, pelo convívio com o outro, sujeitos se estruturam psiquicamente. Essa consideração em consonância com o paradigma vigente, de que um sujeito com recursos (psíquicos-cognitivos) maiores, pode ajudar na direção do desenvolvimento de um sujeito em defasagem, é perfeitamente verdadeiro. Mas, as maneiras como essa interação acontece em síntese (uma das temáticas deste estudo), é que são “problemáticas”. Nem sempre, essa convivência é pacífica. E isso, precisa ser dito. Psicóticos e suas verbalizações compulsivas podem ser extremamente invasivos para sujeitos com autismo, ao passo que, sujeitos com autismo e suas estereotípias motoras, por exemplo, podem significar uma ameaça real ao aluno com psicose, de acordo com sua lógica de compreensão do mundo. Assim, advém o conflito. Nessas situações quase sempre vale a retirada ou “remoção anti-séptica” (CUNHA, 2002, p.125). Uma técnica comportamental, que, infelizmente contradiz nossos embasamentos teóricos.

Para ilustrar as reflexões dos professores, sobre a divisão do espaço por esses dois sujeitos, recorreremos mais uma vez a uma história do pesquisador:

“A turma constituída por cinco alunos, e dois professores, sendo que, um dos alunos apresenta um quadro psicótico, e os demais segundo diagnósticos clínicos autismo, ou “traços” autísticos. Durante a realização da aula, sempre quando era necessário pronunciar a palavra *não*, endereçada ao aluno com psicose, um dos alunos com autismo começava a chorar, e a chamar pela mãe (mami! – mami!), se desorganizava, e por efeito “cascata” desorganizava toda a turma... estereotípias, agitação, respiração ofegante, giros, balanceio e tudo o que durante uma crise é desencadeado. Essa situação perdurou por dois anos, hoje solucionada, mas, muito tempo, sofrimento e investimento foram necessários para reverter a fobia pela palavra não, que esse aluno apresentava, dar-lhe sentido e organizar toda a cena educativa. Houveram ganhos, mas também perdas, e essas relações de equivalência merecem

maiores e profundas reflexões”... Quem ganhou? Quem perdeu? Como poderíamos ter conseguido resultados melhores em menos tempo, e principalmente, com menos sofrimento para todos? O respeito à teoria é imprescindível, salutar diríamos nessa ação, mas na prática não é fácil”!

Voltamos ao ponto: A proposta de um espaço para todos, mas para todos de uma ampla categoria nosográfica? (DSM-IV, 2000)? Será? Ao serem consultados sobre o contexto, e estruturação do cenário de que falamos, os professores reafirmaram a necessidade de mudança.

“É imprescindível esta estruturação da turma, devido às peculiaridades que o aluno autista apresenta [...] também a mudança dessas classes que incluem alunos psicóticos e todos os transtornos globais do desenvolvimento” (S1).

Repensar os agrupamentos para que a escola não perca “[...] o poder organizador quanto ao funcionamento psíquico” (FERRARI, 2007, p.166) desses alunos, parece uma boa saída para esse impasse. Até porque, a Educação Terapêutica, derivada de proposta anterior (SEC-RS, 1995), menciona em nova versão (SEC-RS, 2002) esse espaço, como sendo de caráter transitório, portanto, quando há possibilidade de resgate desse sujeito em outros lugares, muito e principalmente, nos casos de alunos com psicose (COLLI; KUPFER, 2005), e isso é visível, sem dúvida, o “avanço” é muito bem vindo.

A permanência dos mesmos em um espaço restrito, pode inviabilizar o estreitamento dos laços sociais que, com certeza começará a estabelecer (QUINET, 2006). Nos casos de psicose, alguns comportamentos que os alunos apresentam são “assustadores” para seus colegas com autismo. Zillmer (2003) menciona que, esses comportamentos causam dor em quem os presencia – e isso não exclui obviamente os colegas com autismo.

Talvez, essa discussão esteja muito mais direcionada aos espaços de progressão (embora aqui contextualizadas nas ações de Educação Terapêutica), pois, como é de conhecimento em escolas “[...] na transferência que se estabelece com os psicóticos ela é maciça, o professor é o pai ou a mãe odiados, por isso também eclodem tantos conflitos reais nesta relação” (SILVA, 2003, p.84), assim, acaba ficando na responsabilidade da terapêutica a educação desses alunos, pois, com esse procedimento evitam grandes transtornos nas outras turmas, e nesse sentido, desconsidera-se o potencial real do mesmo.

“Na escola não é reconhecido os progressos dos alunos, têm coisas que só a gente enxerga” (S10).

Com o próprio pesquisador, essa foi uma situação ocorrida, quando ao final de um ano letivo, propôs que seus alunos fossem para outras turmas. Solicitações nas quais foi atendido,

mas que, não perduraram muito, pois, esses alunos voltaram a freqüentar as classes terapêuticas, pois incomodavam os outros alunos, tinham interesses dissonantes que, não coincidiam com os conteúdos trabalhados, e principalmente, porque os professores das outras turmas atuam sozinhos, não conseguindo conciliar o atendimento individualizado que é exigido por esse aluno, com a proposta coletiva que desenvolve com os demais do grupo. Paradoxal... somente a terapêutica permite oficialmente a bidocência, adequação que poderia amenizar e ou favorecer essa situação, abandonando o distanciamento.

“Acabam ficando até a saída da escola na terapêutica, isso é comum” (S03).

Mas Lacan (2002), insiste que seres humanos não são seres adaptados, são seres que são submetidos às leis da fala. O ser humano, a criança, o aluno *à priori* é falado, suposto para depois coincidir ou não “[...] com o que supuseram que ele fosse, nem com o que ele supôs ser” (BERNARDINO, 2004, p.13).

Esses alunos sempre são “falados” pela escola, sua marca, geralmente chega antes do que eles aos espaços, e talvez, tenhamos que concordar, mesmo que por poucos instantes com Braga, quando diz que, nem sempre o educador precisa ter: “[...] o conhecimento prévio a respeito do diagnóstico da criança” (2005, p.50), se, com essa informação, se colocar em uma “posição de impotência” (2005, p.51), o que bloqueia de início, qualquer tentativa de escolarização.

O conhecimento que serve para compreensão, aproximação e efetivação da proposta educativa, pode ter papel ambíguo, e esse posicionamento profissional vai depender muito da relação que esse profissional tem consigo mesmo, em outros termos sua disponibilidade interna no exercício dessa ação (AVERSA; COUTINHO, 2005). Lidar com a loucura, nem sempre é questão de formação. Outros “condicionantes”, inevitavelmente estão implicados, pois dissertamos sobre relações humanas.

Tais impasses acabam por situar a terapêutica, como o “depósito” da escola. Em outras palavras, como circula em espaços escolares... lá é o ambiente, o lugar certo para os comprometimentos psíquicos. No mínimo, uma situação entristecedora, pois, não para essa finalidade que nasceu a proposta educativa em questão.

“Entendo com grande validade (a classe terapêutica), mas teríamos mais sucesso nessa proposta se houvesse mais engajamento no sentido de as classes serem somente de autistas, pois foi uma luta... em 1999/2000 passou a nomenclatura para Educação Terapêutica, abrangendo tanto alunos autistas como psicóticos, pois não vejo o aluno autista como psicótico, são diferentes e com constituições diferentes para beneficiarem-se do âmbito escolar, e que a constituição ocorra” (SG).

A proposta original, previa a permanência nesses espaços somente de alunos com autismo (SEC-RS, 1995), devidamente diagnosticados, e avaliados por equipe competente, com supervisão da FADERS. Existe certa disposição (saudosismo?) que, se retome o projeto inicial, não é um ponto unânime nos discursos desses professores, mas, freqüente e enfático. Compreende-se que, o que é retomado com insistência nos dizeres – nosso material de estudo – não está resolvido, e se não está resolvido é um problema.

Sobre esse item, a discussão não está definida, e o estudo que foi desenvolvido não obteve o alcance necessário para propor alternativas, que não novas reflexões no grupo, aliás, uma necessidade latente, diríamos urgente. Esse detalhe enfocado faz continuação no próximo sub-ítem desta categoria, e o próximo sim, de uma dimensão que requer uma reflexão bem mais aguçada, na verdade uma rede de reflexões, praticamente uma força tarefa.

#### **4.2.4 E como pensar a inclusão?**

Um conjunto de cores... Uma grande árvore no outono... concentra sua beleza na variedade de seu colorido. Observamos perplexos por uns instantes essa maravilha, buscando entender suas nuances. Um amarelo forte, um verde escuro, um alaranjado muito claro, podem compor uma intensa harmonia. Talvez sua beleza esteja concentrada em não excluir, mas incluir e, então completar-se na diversidade. A desigualdade, a diferença podem despertar criticidade ou ousadia, contudo, retratam a grandiosidade do todo (SILVA; FACION, 2005, p.183).

... Mas para enxergar beleza é preciso sensibilidade. Se existem grupos, ou segmentos da sociedade preocupados, e sensíveis aos desdobramentos do movimento/paradigma da educação inclusiva, não teríamos dúvidas em afirmar que, estes sejam os que se dedicam ao estudo, atenção, garantia de direitos, educação e tratamento dos sujeitos com autismo.

Existe um receio, em trazer para o debate/diálogo na educação das dificuldades relacionadas à efetivação deste novo paradigma, quando se trata do acesso de alunos que apresentam comprometimentos psíquicos. Muito embora, quatorze anos tenham se passado, da redação do referencial da Declaração de Salamanca<sup>85</sup>, uma reviravolta educacional, ainda hoje, a presença de alunos que não se relacionam adequadamente com pessoas e objetos

---

<sup>85</sup>Machado (2005) comenta a relação entre o tempo de redação e, efetivação de alguns documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

permanece um tabu. Algo a ser desvendado, uma incógnita, como se escola e dificuldades psíquicas fossem assuntos alheios, incompatíveis.

Em um dos seminários que aqui abordamos, como campo de pesquisa, uma das participantes (não se encontra na amostragem – 14 profissionais – mas consideramos relevante sua contribuição) relatou situação vivenciada na escola em que atua, na qual um aluno com autismo havia sido “incluso” na classe regular, e os pais dos outros alunos fizeram uma mobilização para retirá-lo da turma. Segundo suas palavras, a versão do fato que temos acesso, a escola reafirmou para esses pais a importância da presença desse aluno, justificando que além da própria criança ter benefícios nessa convivência, estava exercendo seu direito de ocupar os mesmos espaços que os demais coleguinhas. Ainda, e, inclusive mencionando o fato de que as crianças “cresceram” com a presença deste aluno no grupo. Discurso injustificado, a mobilização continuou. Esta é uma das histórias corriqueiras que se sucedem, quando a “loucura” chega à escola (ZILLMER, 2003).

O desfecho dessa história não é de conhecimento do pesquisador, mas, geralmente o final é sempre o mesmo... a escola sucumbe aos movimentos contrários. Mas o simples fato de tomarmos conhecimento deste episódio, em uma reunião do grupo, da atitude dessa comunidade escolar específica, grave fato, diga-se de passagem, já é o suficiente para despertar-nos a preocupação com a acolhida desses alunos em espaços que embora legalmente para todos, historicamente nunca o foram (SILVA; FACION, 2005). Em praticamente todos os seminários as vozes se repetem:

“E a inclusão?”...

Pinho comenta que a inclusão é em si um ato terapêutico:

Viver com os outros é o que constitui e tece, de modo estrutural, a teia e o tecido de um sujeito. Se algo na história de uma criança está impedindo de se enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo, mais uma vez, à trama social. Ao meio da rua, às escolas (2005, p.01).

Então trazemos à memória do ítem anterior, onde os profissionais falaram das dificuldades de circulação de seus alunos no âmbito, muitas vezes, das próprias escolas especiais, sobre a inclusão em tom crítico disseram:

“Se na própria escola são excluídos, imagina na inclusão!” (S02).

Uma das idéias principais, que permeiam o discurso dos professores da educação terapêutica, em relação à prática – realização da educação inclusiva vem de encontro à citação de Ferrari, na qual faz a seguinte ressalva quando diz: “a admissão da criança psicótica em ambiente escolar normal não deve servir de pretexto para a ocultação ou banalização, ou até mesmo a negação de seus distúrbios psicológicos” (2007, p.169). E complementam lembrando de uma antiga reivindicação<sup>86</sup>, que indicam como impedimento real nesse acesso, a falta de uma estrutura que, organize e garanta a permanência desses alunos nos espaços “regulares”, e inclusive, nas próprias classes de Educação Terapêutica. Em suma:

“Não existe um suporte técnico próximo e articulado” (S10).

Rannã (2005) denomina nosso novo tempo, de pensar em uma escola para todos – como o tempo da terapêutica na escola. Faz referência nesse sentido, à união de saberes e competências que, garantam a efetivação desse processo – desejo. Concordamos enquanto grupo com o autor, por acreditar ser improvável que qualquer ação educativa que não seja amplamente discutida em equipe possa ser realmente uma ação inclusiva. Jerusalinnky (1997) lamenta que, no campo educativo, o conjunto interdisciplinar ainda é pouco atuante, não lamenta sozinho. Nosso grupo é uma exceção, discutimos essas possibilidades com sensatez, mas somos poucos até então.

“[...] precisaríamos de mais encontros, articulação de todos os responsáveis, de ambas as partes” (S05).

“Fica um jogo de responsabilidades, o que é que a gente faz nessa inclusão que só funciona com alguns responsáveis?” (S08).

Incluir alunos que, “funcionam” a partir de uma lógica diferenciada, requer em primeiro lugar que, a estrutura escolar seja capaz de compreender que, comportamentos e atitudes desses alunos derivam de sua fragilidade psíquica, e não devam ser corrigidos e sim significados. A escola coerciva, que tentar adaptá-lo à regra social, sem com isso inserí-los na cadeia discursiva – no mundo da linguagem, fracassará (COLLI; KUPFER, 2005). Conhecimento preciso facilita essa ação (JERUSALINSKY, 1997), um cuidado essencial, temos consciência disso, e nossos colegas que atuam no ensino regular?

As inquietações dos professores têm razões plausíveis, pois há certo consenso entre os pares de que, nas classes de Educação Terapêutica “[...] eles sempre progridem (S02), existe um cuidado com perspectivas definidas, mas, em outros espaços, nos quais o trabalho é outro, com diferente fundamentação, como será? Podem regredir? Distanciarem-se ainda mais?

---

<sup>86</sup> Trata-se da luta desses profissionais em conquistar um espaço-trabalho Interdisciplinar, de atuação permanente, em suas respectivas Coordenadorias Regionais de Educação, vide Felker(2005).

Verifica-se certo empenho nessas falas, de não generalizarem a atuação do ensino regular como excludente, mas, aparentemente, as propostas bem sucedidas ficam restritas aos alunos que apresentam um bom potencial cognitivo.

“Quando consegue ler e escrever, pode ser encaminhado geralmente são Aspergers, e esses não são nossa realidade” (S07).

“Se tem potencial, nem fica na terapêutica” (S03).

“Os nossos são os que têm que ensinar a fazer xixi no banheiro, ficar vestido, e isso às vezes demora um tempo, com um dos nossos foi mais de um ano. Quando ele conseguiu fizemos uma festa, aí foi muita empolgação, que assustou o guri, queria fazer xixi toda hora” (S06).

Quem estará disponível, na inclusão, para exercer essa função de paciência, crença, investimento? O tempo de aprendizagem não segue uma cronologia “regular”, pré-determinada, aquela prevista em nossos Planos de Estudo<sup>87</sup>. O tempo que conta, é o tempo da constituição (ou não) do sujeito, de sua entrada no campo da linguagem (LACAN, 1998). E esse tempo, pode ser maior ou menor do que o tempo de um ano escolar, por exemplo, como nas apresentações/separações por séries ou ciclos – conforme a prática tradicional (COLLI; AMÂNCIO, 2006).

São muitos os impasses que a educação inclusiva nos apresenta, alguns ainda sem respostas próximas. Quais saídas abandonariam esse distanciamento do ensino regular? Dito de outra forma, como nossas pontes devem ser cimentadas?

Continuamos entre embaraços a pensar, como esses alunos encontrarão em seu professor, a dedicação de que necessitam, e pode direcionar sua aprendizagem, seu desenvolvimento... Dedicação entre os docentes das classes de Educação Terapêutica assim expressa:

“[...] é desejante, cabe ao profissional ser criativo, tolerante e persistir sempre, sem vacilar ou interromper o processo (SC).

Silva (2003) discorre sobre a possibilidade de a educação reconstruir propostas, desvinculadas da patologia, assim poderíamos ter alguma chance de imaginar alunos com autismo, nos mesmos espaços sociais que alunos sem “marcas” peculiares, mas na realidade as escolas tomam posição defensiva quando são desafiadas a recebê-los em suas instituições “[...] a escola pergunta se ele agride, grita, como lidar com ele [...]” (S10).

---

<sup>87</sup> Planos de estudo são instrumentos que organizam o plano curricular das escolas/séries/turmas para sua efetivação durante o ano letivo.

E como garantir? Não existem garantias que avalizem o comportamento de um aluno com problemas psíquicos em diferentes espaços. Vigotskii (2006) adverte que, na presença de uma constância patológica, a conexão seletiva entre esferas, e nesse caso espaços, pode não acontecer, ou seja, o que um aluno demonstra saber em uma situação ou espaço específico, pode não demonstrar saber ou fazer em outro. E a questão comportamental não foge a essa regra. A máxima atribuída que, prediz “estar pronto” não tem qualquer sustentáculo nesses casos.

Braga (2005) enfatiza que, nessa prática, cada novo aluno será um recomeço, um desafio novo, e que o recurso que serviu com um aluno, não necessariamente trará algum resultado com outro. Diríamos que inclusão então significa um recomeçar constante na aposta da condição humana. De acordo com essa premissa, também poderíamos afirmar: A classe inclusiva é antes de tudo terapêutica!

“O sujeito que por razões das mais variadas é impedido de ser visto como tal, o olhar fala e a aparente indiferença pede socorro, pode e deve responder [...]” (SC).

A educação terapêutica oferece a escuta. Inclusão que preconiza estar junto, sem que se disponibilizem mecanismos de pertencimento, e são vários, exclui disfarçadamente. Quando falamos de alunos com autismo isso tem conseqüências imprevisíveis, pois *a priori* será um reforçador do sintoma. Novamente nas palavras de Milmann “estar junto não garante nada [...]. Aqui, trata-se de garantir a diferença, a diversidade. Não existirá cidadão que não seja antecedido pelo sujeito (se não houver sujeito, como haverá cidadão?)” (1998, p.96).

Nosso objetivo principal, é resgatar o pouco daquilo que adveio, e foi interrompido por motivos diversos na sua estruturação subjetiva. Essa noção é compartilhada pelos educadores que receberão esses alunos, em suas classes lotadas de pequenos outros sujeitos?

Tudo ainda muito paradoxal... são aspectos pouco ponderados, que ainda tem os que acreditem serem irrelevantes (!), mas ao certo, e constatado não somente em nossos discursos, é que, a inclusão desses alunos é considerada por muitos profissionais como uma situação-limite (FACION, 2005).

“Sem dúvidas são os mais difíceis de serem incluídos, porque não sabem se comunicar direito, e isso causa sofrimento e alterações no comportamento deles, o que acaba como um empecilho na inclusão” (S11).

“Lamento, mas quem diz que é fácil desconhece a realidade” (S01).

Seria ótimo se nossos alunos pudessem dar seu testemunho nessa discussão. Onde diriam ter prazer em estar?

Será que somos nós os donos dessa verdade?

Incluir é julgar/separar o certo e o errado?! Caminhamos a passos lentos, em velocidade inferior aos documentos legais e aos discursos político-filosóficos.

### 4.3 Professores em ação

*“É essa a nossa função de educadores: satisfazer a necessidade, porque senão se morreria, e falar de desejo para que o próprio sujeito busque uma forma de satisfazê-lo, ele sozinho, não para satisfazer a nós, seus pais ou seus educadores, mas porque se sente talhado para aquilo que lhe foi revelado por um exemplo de alguém radiante de alegria por ter encontrado um sentido no próprio trabalho”  
(DOLTO, 2002, p.55).*

Durante a realização do 2º seminário, aqui neste estudo escolhido como um dos cenários de pesquisa, uma das professoras participantes fez a seguinte pergunta à mediadora do encontro:

“Como interagir diante das crises de agressividade? Que atitude se toma quando eles batem?” (S07).

Obteve como resposta:

“De longe é difícil dar conselho, mas acho que ele precisa de um abraço, uma contenção e de falar, falar, falar... dar limites através do abraço”.

Nenhum conselho ilustra melhor do que esse, a dimensão do trabalho e a postura dos profissionais que o desempenham. Trabalhar com alunos em sofrimento psíquico requer além dos atributos específicos da profissão, um outro “olhar” que, aposte incondicionalmente na vida humana, um detalhe que faz toda a diferença na cena em questão. Vejamos o depoimento veiculado em um folheto de uma Igreja neo-pentecostal<sup>88</sup>, de um sujeito com autismo que confirma singelamente nossas palavras:

“Autismo é uma maneira diferente de ser. Mas sei que cheguei onde cheguei, porque tive quem olhasse por mim” (J.S.O).

---

<sup>88</sup> Igreja Universal do Reino de Deus – 2008.

Como todas as relações humanas, as relações educativas também são permeadas pela transferência, e quando falamos desses alunos pode se apresentar da seguinte forma:

“Ele domina a família e quer nos dominar também” (S02).

Portanto, é preciso ter bem claro que, nós somos além de professores, as figuras nas quais esse aluno irá projetar seu amor e ou ódio pelas figuras parentais. Diz Silva “[...] a transferência é sempre atualização no presente, de um desejo recalcado no passado, é a concepção de transferência aplicada à escola, utilizada por muitos autores – inclusive no meio “psi” tem sido designado para apontar uma vivência familiar [...]” (2005, p.111).

E esse é o fator “complicador”, relatado pelas profissionais que desempenham tal função, conseguir estabelecer um vínculo que não reedite frustrações, e possa nos colocar em posição distante destas que lhes causaram sofrimento, um olhar que consiga mudar o rumo de seu destino.

“Tem que ter cuidado para não exercer um papel equivocado, isso atrapalha, pode ser um reforço do sintoma” (S10).

“A gente tem que até falar de vez em quando para ele, eu não sou tua mãe” (S13).

Zillmer confirma em sua experiência nossas angústias: “O lugar de educador, de professor nessa escola, não se restringiu apenas ao fazer pedagógico ou às questões da escolarização. Muitas vezes essa criança ou adolescente trazia tantas questões subjetivas que o pedagógico ficava insignificante frente ao sofrimento” (2003, p.55).

“Tem alunos que precisam de um tempo para conseguirem estabelecer um vínculo” (S03).

“O ideal são professores com formação em síndrome de autismo, pois autistas são alunos com características muito particulares [...]” (SK).

Segundo Braga (2005), o que está em jogo na execução da ação pedagógica, é a própria humanização desse aluno, o que consiste em tirá-lo do amarramento da pulsão e marcá-lo com o significante, o que lhe permitirá a entrada na cultura. Somos em tese, os que desempenharão a função de Outro, como Lacan (1998) convencionou chamar, os que na “prática” organizam seu pertencimento social, e sua posição no discurso, na linguagem, na vida.

Mas, há que se ter sempre o cuidado, de não sermos onipotentes, evitando a idealização do processo, e do aluno de tal forma que, esse, ao invés de ficar dependente psicologicamente de sua mãe (o que configura a patologia), passe a depender de seu professor. Não podemos incorrer nesse erro (BACHA, 2003). Contradiz o objetivo principal que, nessa

ação é a de fazer advir um sujeito de desejo, embora, ideais não sejam descartados – falamos de idealização.

A constituição vai ocorrendo entre o desejável, o possível, e o real de acordo com a fala desta professora:

“[...] nosso aluno torna-se mais receptivo, fixa o olhar, procura, reclama, bate, belisca... que bom” (SC).

Assim, vai se desenvolvendo o trabalho pedagógico, a ação não se restringe à respostas condicionadas, mas ao emergir, ao se posicionar desse aluno, que ao meio denuncia seu sentimento. O papel do professor na sua ação, é também, o de dar poder a esse aluno, sem imposições, pois não existe educação sem criação, sem valorização do outro em suas possibilidades, de colocá-lo em lugar de sujeito único. O sucesso depende, em grande parte, de como percebemos o humano que está a nossa frente.

Marpeu já alertou:

Quando o educador possui uma representação do aluno baseada em suas fraquezas, coloca-se na posição de querer moldar o outro conforme seu próprio projeto. A pessoa acompanhada encontra-se na impossibilidade de recusar as propostas do educador e também não possui o trabalho de elaboração de seus próprios projetos. A recusa enuncia-se, então, na repetição de condutas de fracasso (2002, p.37).

Caminhamos na direção contrária, sem com isso, desconsiderar-mos nossas fraquezas ou limitações, pois não somos os únicos a prover esse sujeito de recursos psíquicos para seu melhor viver, mas, somos importantes, uma outra interação-referência, que se traduz nas palavras da colega:

“Na vida moderna alguns pais tem presença física em casa, nós na escola estamos com eles [...], nós temos quatro horas com os alunos, mas os pais às vezes não têm tempo nenhum” (S09).

Se esta colocação é pertinente? Talvez não, fica a dúvida, mas expressa um sentimento coletivo, uma denúncia de um perceber diário, cotidiano. Fora a escola, o olhar do professor, quem mais olha por esse sujeito? Não podemos generalizar, mas nos “bastidores” de nossos encontros, esse fato é falado abertamente. Gostaríamos sinceramente que fosse diferente. Mas inconscientemente, existem pais que desconsideram a ação do professor, preferindo manter seus filhos em um lugar (psíquico) inexistente. Comportamento que Maud Mannoni (1999)

relatou brilhante, e corajosamente, e Balbo e Bérge (2003) denunciam como um combate mortal de não deixar que essas crianças sejam sujeitos.

“Nós percebemos que tem pais que se confrontam com a gente, conseguimos mais que eles. Limite e afetividade. É assim que nós trabalhamos, eu e as minhas colegas” (S10).

Entre muitos procedimentos, a ação do professor da Educação Terapêutica, vai assim fazendo sua história, entre contratempos pedagógicos, humanos, estruturais, mas nada que impeça sua continuidade, até porque, se pensarmos nos saberes que almejamos que nossos alunos venham a dispor, em decorrência de nossa transmissão, tudo necessariamente será mediado por essas transferências. E o professor deverá estar preparado para sustentá-las.

Esse ponto determinou na verificação dos dados, a função do professor (professores-bidocentes) como uma categoria principal, pois, sem o exercício adequado dessa função, de nada adiantaria toda a proposta educativa. O professor é o sustentáculo dessa aposta, e como afirmou Vigotski, “a mais importante exigência que se faz a um professor nas novas condições é a de que ele deixe inteiramente a condição de estojo<sup>89</sup> e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida” (2004, p.449). Alguém tem notícias de projetos mais dinâmicos? Poderíamos em homenagem à Vigotski, fazer-mos uma analogia – educação terapêutica = educação da montanha russa. Altos e baixos que, precisam do enfrentamento a partir de uma verdadeira práxis educativa.

#### 4.3.1 O nosso desejo → Instrumento do devir

*“[...] antes de ser uma profissão, ser professor é uma função, uma tentativa de estabelecer correspondência entre um ideal e o real. É diante dessa contestação que me permito definir o homem real que ensina como sendo aquele (a) que sustenta a função de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber”  
(FILHO, 2001, p.99).*

---

<sup>89</sup> “O homem no estojo de Tchekhov ou o seu personagem que repete eternamente. ‘O volga desembarcava no Mar Cáspio, o cavalo come aveia e feno’ é horrível porque representa o modelo acentuado da total ausência de personalidade, do sentimento e do pensamento que desaparecem em definitivo” (VIGOTSKI, 2004, p.448). Definitivamente não é esta a nossa função!

Considerada por nossos pares como tarefa de complexidade ímpar, a Educação Terapêutica, existe efetivamente a partir de um elemento primordial e subjetivo: O nosso desejo. E esse desejo, não se limita ao fato do bem-estar profissional, dos talentos ou competências, da formação, estamos nesse sentido, falando do nosso próprio desejo de viver, que deverá obrigatoriamente, se sobrepor aos desafios que tais condições humanas manifestam (a de nossos alunos), seu atrelamento à manutenção do *status quo* – da pulsão de morte (CORDIÉ, 1996).

“Se existe uma antecipação negativa, a gente não se permite experimentar” (S04).

Vigotski foi um enfático ao afirmar: “como se pode confiar a vida das crianças a quem fracassou na própria? Por que é preciso dizer francamente que o magistério não é para qualquer um mas para o mais apto” (2004, p.451) acrescentaríamos que, para os mais aptos a acreditarem no valor que cada vida tem, deslocando a marca imputada que não lhes dão estima, ao contrário, sempre existem em detrimento a esses seres humanos. Pois como é clichê escutarmos em nossas escolas, lá vem o fulano (psicótico, autista, impossível...) antes do sujeito vem o “lugar” onde lhe colocaram.

O princípio da educação terapêutica conjuga a verdade do sujeito, o desejo do professor e uma incrível disposição em melhorar a sua vida, nada diferente do que deveriam ser todos os processos educativos comprometidos com a felicidade de seus alunos em igualdade ou em equivalência de importância em relação as questões da racionalidade.

Um belo depoimento:

“O sujeito autista é um ser humano que precisa de muito amor e carinho e que respeitem sua constituição e seus limites e que se explore ao máximo suas capacidades para uma melhor condição de vida” (SD).

Existe uma compreensão de supostos, o do conhecimento que o professor porta por parte de seu aluno, e o de que o aluno é capaz de se apropriar desse conhecimento por parte do professor, advém desses “olhares” os propulsores da aprendizagem, e do desenvolvimento, e em tese, de todas as constituições psíquicas (BERNARDINO, 2004) que só existem a partir do que o outro lhes concede ser. Em educação da mesma forma, vislumbrar possibilidades além das inadequações aparentes.

Lacan (2002) nos diz que, o sujeito da psicose é o sujeito “mártir” do inconsciente e esse posicionamento já transcende qualquer tentativa de compreender o processo educativo somente pela via “aparente”. É preciso apostar naquilo que pode vir a ser, nossos desejos fazem os deslizamentos da pulsão mortífera para a pulsão de vida.

A superfície da psicose, revela um aspecto da humanidade desse aluno anterior, é preciso se fazer notar as fragilizações dos laços afetivos de que dispôs, e provavelmente, ocasionaram sua refuta ao outro, ao desejo de ser e de saber, pois “no inconsciente tudo é não realizado” (PEREIRA, 2001, p.169).

Scorsato reforça nossa posição:

Professor e aluno, personagens principais do cenário escolar, estão ali, ambos articulados pela questão da busca do conhecimento. Trazem no bojo de suas vidas as marcas de suas histórias vividas, determinantes psíquicos que constituem o sujeito no vir-a-ser. Será que as práticas educacionais podem estar voltadas somente ao sujeito epistêmico, produzidos pelo realismo científico, pelo sujeito cartesiano moderno? Negam ou desconsideram o sujeito do inconsciente com toda a evidência de sua existência? (2006, p.118).

As revelações que esses alunos denunciam em seu sintoma, exige dos profissionais que com eles se dispuserem a trabalhar, a busca incessante do “[...] despertar ou refinar uma sensibilidade” (BACHA, 2003, p.15). Esse aluno está ferido, preso ao amor por si próprio (autismo) (BALBO; BERGÈS, 2003). É preciso desejar que, ele ame algo além de sua própria imagem. E podem amar, é preciso que lhes ensinem...

O senso comum prega, equivocadamente, a ausência de sentimentos das pessoas com autismo, como se fossem gélidos corpos, “robózninhos” que não necessitam das emoções comuns que regem as relações humanas.

Na experiência da pesquisadora:

Havia passado uma semana longe, fazendo um curso em São Paulo, e essa ausência coincidiu com um outro evento, ao total, não trabalhava com a turma a alguns dias, estava com saudades, e empolgada com os conhecimentos novos que tinha adquirido. Queria vê-los logo. Quando cheguei à escola, avistei uma de minhas alunas (não-verbal) e lhe disse: Oi, que saudade que estou de você (xxx)! (dizem que pessoas com autismo não entendem abstrações, mesmo assim falei do meu sentimento). Então nos dirigimos à sala de aula, ela estava inquieta, ficou “rodando”, caminhando, fiquei ao centro, e literalmente ela estava me cercando. Um tempo depois, ela parou na minha frente, e me deu um “selinho”. Nesse momento, quase desmaiei, ela estava com saudades, não sabia como se expressar e utilizou o mesmo recurso (comportamento) que utilizava com um familiar quando passava muito tempo sem vê-lo. Era o jeito dela, de demonstrar saudades, sentimento, protesto pela ausência, e tantas outras coisas que derivam de saudade! Fiquei pensando naqueles que dizem: “autistas”

não sentem nada! São eles que não sentem, ou a gente que faz com que não sintam nada? Negando a sua existência? Não os humanizando ou hominizando? O meu desejo de estar ali, e fazer o melhor possível por ela não passou despercebido... Que ilusão é essa de pensar que, o mundo das pessoas com autismo é “concreto”. Concreto é o coração de quem não se dispõem a ceder sua escuta, para ouvir do coração desses alunos o barulho de seu pulsar”.

Além do desejo de ensinar, os professores de nosso estudo têm o compromisso em reposicionar subjetivamente seus alunos, e são bem críticos e engajados nessa tarefa, sendo situação comum “brigarem” por esse novo lugar psíquico para seus alunos, mesmo correndo riscos nessa ação, pois além do enfrentamento da condição quadro/sintoma que esses alunos apresentam, enfrentam o olhar social que, insiste em manter distância da experiência da diferença, da loucura como diria Quinet (2006).

“Nós vamos ao shopping, passear, e a outros lugares, que todo mundo vai” (S02).

“Podem se desestruturar, mas tem que ir aos poucos saindo da escola, ir na pracinha, dar uma volta nas redondezas da escola” (S06).

Jerusalinsky (1997) avalia tais atitudes, e diz que, nós professores precisamos desejar a circulação social de nossos alunos como a aprendizagem primeira em suas vidas. De acordo com esse ponto de vista, Vigotski também defendia a não separação da vida e da educação e assim refletia:

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (2004, p.456)

Naquela época, já sabíamos que tudo gira em torno do prazer de viver e a constituição psíquica e a aprendizagem, derivam desse prazer, que nos tem como instrumento. Como grupo, temos consciência que o que nos move, moverá também nossos alunos. Nessa relação sempre está em jogo mil outros componentes além dos conteúdos dos planos de ensino. Falamos da busca pelo objeto, da busca que não cessa e nos mantém vivos (LACAN, 1998).

“Tem que ensinar tudo, viver mesmo, porque eles ficam perdidos com qualquer coisa nova” (S12).

“Paciência e crença nos acompanham sempre, não dá pra desistir” (S03).

Tarefa que congrega saberes, desejos e desafios. Sem tais componentes, é uma tarefa do impossível. E educar é da ordem do possível. Perdão Freud!

#### 4.3.2 Sustentações? Teoria, prática e muitos improvisos

No seminário de 20/11/2006, a mediadora delicadamente nos advertiu: “Pega a teoria e joga no lixo, se na prática não ajudar”.

A constituição de nosso aluno acontece quando conseguimos articular no cenário papéis (funções), e textos (objetivos), tendo a técnica como instrumento de excelência (a teoria), sem ordem de precedência, num *continuum* que não cessa. Não existem fragmentações no espaço sala de aula, e nem tempo para analisarmos de longe as necessidades de nossos alunos como na função de êxtimo, da qual Lacan falava (COLLI, 2005).

Tudo ocorre na sala pedagógica, como ocorre na vida, na adversidade, entre pontos e contrapontos, entre certezas e dúvidas. Mas, não podemos confiar na sorte, a postura profissional requer que, tenhamos subsídios para a entrada em cena. Uma de nossas colegas observa da seguinte forma nosso trabalho:

“O convívio diário com professores capacitados para este trabalho e com os colegas, faz com que haja uma interação entre os pares, uma troca, a medida em que se comunicam seja de forma verbal ou gestual. Isto faz com que traga o outro para sua realidade e, ao mesmo tempo, saia também da sua. A partir dessa interação e da permissão do outro na aceitação de partilhar e/ou compartilhar, poderemos fazer nossa intervenção de uma forma mais incisiva [...] (SL).

O detalhamento dessa ação nas palavras acima, demonstram que o exercício da docência, vem atrelado indiscutivelmente ao conhecimento das teorias de sustentação, mas, esse “conhecer”, não significa que, não enfrentamos obstáculos reais nessa tarefa mesmo “ponderados de reflexão, consciência e mediação” (ORRÚ, 2007, p.157).

“A gente não dá conta de tudo, às vezes ficamos um ano inteiro e nada, tentando, falando, falando...” (S06).

E o improviso acontece nesse momento, quando tentamos teoricamente, tentamos por pré-determinações, tentamos por vontade e mesmo assim, com tanto engajamento não acontecem os resultados esperados, ou ainda, resultados muito diferentes dos esperados. Logicamente não existem receitas, que bom! Mas essa angústia, não nos faz ficarmos inertes,

e nesse momento, o improvisado vem como última alternativa, certo ou errado? Essa resposta depende... mas, sempre fica a certeza de que fizemos o possível, sem desistirmos.

“Acontece cada uma, que não dá pra acreditar, tem que ter jogo de cintura” (S01).

Orrú, ao acompanhar um grupo como o nosso concluiu:

O educador não consiste simplesmente em desbravar labirintos na resolução de problemas, aqui em específico, os inerentes aos alunos com autismo. O educar propicia o trilhar e o construir de um processo que vai sofrendo transformações intensas até constituir suas características peculiares, considerando o contexto e a individualidade de cada um (2007, p.160).

Falamos da construção de uma história. É fato que, muitas vezes precisamos nomear os personagens, ensiná-los que tem nomes, e isso foge ao programa curricular, e muito menos se ensinam nas academias, nas quais nos formamos que um dia, teremos de “batalhar” para que nossos alunos aprendam a responder por seu próprio nome. Então, improvisamos, na forma de unir sentido e corpo. A teoria ensina, e explica, essa ausência da qual nos referimos (JERUSALINSKY, 2008). Mas na sala de aula antes são seres humanos. E script combina com cinema.

“Trabalhar em classes de Educação Terapêutica é um desafio todos os dias, que revela facetas angustiantes que fogem das alternativas, instrumentos que a pedagogia ensina. A condução de determinadas situações só são possíveis quando o professor busca conhecimento, troca experiências com outros colegas e quando estuda” (SE).

Embora todos os sujeitos de nossa pesquisa, considerem e enfatizem os conhecimentos teóricos como requisitos indispensáveis nessa ação, concordam que tais respaldos, não são suficientes frente a todos os quadros/sintomas que emergem nessas condições. Vivenciamos sofrimentos quase insuportáveis – crianças que se debatem e se auto mutilam e a tristeza chega forte nessas horas.

Um enunciado freqüente, em nossos encontros e conversas de bastidores: “Tem horas que a gente não sabe mais o que fazer, parece que nada adianta”. Dificilmente algum profissional que desempenha tal função tenha “escapado” de sentir-se assim – impotente, até os que têm vastos anos de experiência confessam: “[...] aprendi a dizer: não sei” (SC).

Bosa fala com beleza dessa relação, a mesma que sentimos, a fundo:

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância (2002, p.37).

E some-se a esse caminho, a constatação factual de que, quando estamos falando de autismo, não necessariamente estamos falando de debilidade (BALBO; BERGÈS, 2003), ou seja, nossos alunos podem ter capacidades impressionantes, que não outrora estão inexploradas, sem investimento, “mascaradas” por suas inadequações comportamentais.

Sacks (2006) estudou sobre esses talentos que nos desafiam, que estão dentro de nossas salas de aula, e que, de nós esperam seu devido reconhecimento. A teoria reforça a existência dessas ilhas de aptidão (FERRARI, 2007; CAMARGOS JR, 2002), mas o entrave é conseguirmos na ação, instrumentalizar esse aluno para vida, e ao mesmo tempo potencializarmos essas aprendizagens. Novamente apostamos no improviso, no nosso poder de criação, e de poder de criação de nossos alunos, com a finalidade de conectá-los.

Temple Grandin (1999) ensinou que, esse é o melhor caminho, deslocar o sujeito de suas obsessões e fazê-lo através delas seu pertencimento, dar-lhes a sensação de estarem vivos e ocuparem uma posição significativa no grupo social em que vivem. Ela confessou à Sacks (2006) que sem seu trabalho nada seria, seu pertencimento se deu por uma correta educação.

Nesse processo, professores escrevem o traçado seguinte do percurso, do trajeto de seus alunos, “[...] a história muda quando existe espaço de escuta, como no filme a garota não era compreendida, na escola cresceu e pode ter uma vida feliz, quando voltou pra casa, aos poucos sua família se deu por conta que ela podia muito mais do que eles pensavam (S11).

O cinema quando não é caricato, retrata bem um pouco daquilo que nos diz respeito e nos absorve como no filme “Simples como Amar”, utilizamos recursos teóricos para sustentar o fazer pedagógico, e desconstruirmos a imagem fragmentada que esses alunos têm de si, e com isso tentarmos entre saberes, experiências e inusitados constituirmos um novo sujeito, o propósito final. Se não com acesso a uma nova estrutura, nos contentarmos se entre teoria e prática, forem conseguindo sobreviver a todas as negativas que a vida lhes impôs, sejam biológicas, psíquicas ou sociais.

### 4.3.3 Na bidocência: Quando o outro entra

Nenhum outro item ou sub-item desse estudo teve menção unânime como a questão relativa à bidocência. Nossos sujeitos, em suas pronúncias, referendaram o fato dessa dupla presença ser determinante para o sucesso da proposta.

A bidocência, como estratégia facilitadora para constituição psíquica e aprendizagem tem aporte teórico (DUBOIS, 2003; VIGOTSKI, 2003b), pois, tanto para a psicanálise com a entrada de um “terceiro”, como para a teoria histórico-cultural, pela presença de pares mais capacitados para trocas sociais (os professores em um primeiro momento), tornam mais propenso e dirigem o percurso do desenvolvimento, e assim se convertem justificáveis.

“Acho que a estrutura da classe é necessária com dois professores, pois como cada aluno é diferente em suas atitudes e comportamentos, e não existe uma interação entre eles, o trabalho se torna individualizado. Além do que, muitas vezes um aluno se desorganiza facilmente sem um motivo aparente, sendo necessário retirá-lo do grupo, assim ficando com uma professora e os demais com a outra” (SN).

Ou ainda observado em relação ao exposto:

“Considerando o grau de comprometimento dos alunos, se faz necessário esses dois olhares” (SH).

Quando nossos sujeitos afirmam esse cuidado, os dois olhares querem também com esse dito, revelar que, em várias situações esses alunos ficam expostos a perigos, que não são de fácil manejo, ou seja, as crises ou “desorganizações” em alguns momentos podem colocar em risco a sua integridade física, e a da turma. Para quem convive com essas situações diariamente, sabe que nestas falas nossos colegas não estão exagerando. “Lidar” com o descontrole não é fácil, e sozinho, nenhum professor consegue, pois são as situações-limite.

Nos enunciados:

“Leve-se ainda em conta o estresse do profissional diante de situações desestruturantes, o outro entra, assume e consegue bom resultado (Salva!)” (SC).

“Estes alunos possuem dificuldades de comunicação e interação social e precisam do mediador e do limite, sabemos que usa um como instrumento e o outro é o limite, que tanto precisam, por isto a importância de 2 profissionais para uma mesma turma só vai fazer que este sujeito progrida cada vez mais” (SD).

Segundo Alves (2003), essa estruturação, na qual dois profissionais trabalham, vem para romper com a relação dual que este aluno está absorto (MANNONI, 1999), com a

entrada do “terceiro”<sup>90</sup>, entra no âmbito da lei. Entrada que deriva do exercício da função paterna, somos nesse sentido seus “castradores” quanto tentamos romper com seu maciço materno.

O exercício da bidocência, é também um aprendizado para nós, pois a dinâmica que se instala na sala, é muito diferente daquela que nos ensinaram academicamente como a adequada (1 professor – vários alunos). A sintonia então, nos parece necessária, além da consciência dos papéis a serem desempenhados.

“A dupla presença tem empatia, isso facilita a aprendizagem dos alunos” (S07).

“As vezes chego a pensar que suas cabecinhas se ‘embaralham’, mas ao mesmo tempo, sei que para eles os dois professores transmitem a eles mais segurança e um mundo maior na sua comunicação e constituição social” (SB).

Um outro aspecto nos parece importante salientar, a preocupação com o número de alunos em relação ao número de professores. Pois, como nesse espaço trabalhamos com alunos com falhas estruturais bastante significativas, às vezes, mesmo parecendo uma equivalência apropriada (3 alunos para 1 professor – 6 alunos para 2 professores), pode não ser.

Vejamos o que nos dizem os sujeitos da pesquisa.

“Esta estrutura atual é o possível para que se possa realizar um trabalho elaborado e consciente. Em alguns casos seis alunos já é demais, pois muitas vezes é necessário um atendimento individualizado” (SM).

“Também importante registrar a importância de 2 profissionais nas turmas, pois o atendimento é individualizado e respeita-se seus limites. Para o aluno também é significativo menos colegas e 2 professores tende a uma estruturação mais adequada” (SK).

De acordo com essas colocações, nos parece uma realidade, que cada turma seja pensada como única, embora as diretrizes (SEC-RS, 2002) façam a previsão dos componentes de cada espaço, a dimensão do trabalho é sempre singular. São histórias singulares, que situam esses alunos em posições distintas na ordem do discurso, no mundo da linguagem (LACAN, 1998) e conseqüentemente na maneira de viver (conviver), e aprender.

As projeções que esses alunos fazem em seus professores, são o indicativo das possibilidades do processo, quando os professores conseguem nessas transferências, armar situações de aprendizagem (ALVES, 2003) pela escuta de seu aluno, organizam quem irá exercer cada papel, pois não existe a pré-determinação de quem, ou com quem cada professor

---

<sup>90</sup> Vale lembrar que esse terceiro não necessariamente é representado por um outro sujeito, mas pelo Outro da concepção lacaniana (LACAN, 1998; DOR, 2003).

irá trabalhar, isso se decide na interação, nas edificações, no conviver, no desenrolar da história.

“Eles elege um para uma tarefa, outra hora elege o outro professor, e assim vai acontecendo sem muito planejamento, são as preferências que vão determinando o dia-a-dia...” (S03).

Couto disserta sobre essas relações e papéis, os quais nos encontramos exercendo na cena educativa, e exercendo em dupla.

O professor – herdeiro do processo edípico e da sedução primeira – torna-se uma espécie de “resto diurno”, esvaziado de sua “real” dimensão, transformando-se em depositário de significados, sentimentos, experiências outras que as manifestamente esboçadas. Depositário do desejo de preenchimento de uma falta, que coloca o sujeito – filho perdido – em busca da impossível mãe, em busca da parte perdida de si mesmo, que ficou no “primeiro sedutor”.

Falta, buraco do ser que pode empurrar o sujeito na direção do diferente. No caso da relação professor-aluno, na direção de Terceiro, representado pelo conhecimento. Mas essa passagem é um retransitar por um campo minado. Terreno insidioso, sem dívida, mas fatal e necessário na educação (2003, p.88).

Na ação (relação) educativa terapêutica, são várias as organizações necessárias, e a “divisão” dessa tarefa é muito bem vinda por todos. Talvez, esse seja um dos maiores acertos dessa proposta, a manutenção em um mesmo espaço de duas “figuras”, dos atores-interlocutores-mediadores-professores e, principalmente, suportes psíquicos, que estes alunos tanto precisam.

Kupfer (2005) salienta que, na educação terapêutica não existe “manual de instrução”, e propiciar uma maior circulação discursiva sobre essa prática, pode mobilizar melhor o grupo nesse trabalho. Ao concordarmos com a autora, acrescentamos que, se a discussão acontecer já a partir do espaço cênico em questão, no nosso caso pelas reflexões dos professores-pares, as chances desse contexto trazer melhorias na qualidade de vida desses alunos é infinitamente maior.

A presença bidocente, é o que poderíamos nomear de trabalho educativo solidário, onde saberes e individualidades se misturam, sem peso nem medidas (não existe receita!), mas que, ao final tem um sabor doce, o devir de nossos alunos, processo ao qual sustentamos de mãos dadas. Não existe trabalho pedagógico-educativo solitário. Professores são sujeitos sociais, Vigotski (2004) já dizia, seres humanos são sujeitos sociais, não somos ou significamos nada sem o outro. Essa parceria é salutar, e “fechamos” enfáticos nesse ponto!

#### 4.4 Tudo passa pela linguagem! Parafraseando Lacan

*Monte Castelo  
Legião Urbana  
Composição: Renato Russo  
(recortes do Apóstolo Paulo e de Camões)*

*Ainda que eu falasse  
A língua dos homens  
E falasse a língua do anjos  
Sem amor, eu nada seria...*

*É só o amor, é só o amor  
Que conhece o que é verdade  
O amor é bom, não quer o mal  
Não sente inveja  
Ou se envaidece...*

*O amor é o fogo  
Que arde sem se ver  
É ferida que dói  
E não se sente  
É um contentamento  
Descontente  
É dor que desatina sem doer...*

*É um não querer  
Mais que bem querer  
É solitário andar  
Por entre a gente  
É um não contentar-se  
De contente  
É cuidar que se ganha  
Em se perder...*

*É um estar-se preso  
Por vontade  
É servir a quem vence  
O vencedor  
É um ter com quem nos mata  
A lealdade  
Tão contrário a si  
É o mesmo amor...*

*Estou acordado  
E todos dormem, todos dormem  
Todos dormem  
Agora vejo em parte*

*Mas então veremos face a face  
É só o amor, é só o amor  
Que conhece o que é verdade...*

*Ainda que eu falasse  
A língua dos homens  
E falasse a língua do anjos  
Sem amor, eu nada seria...*

No decorrer desse estudo, os dados coletados indicaram a linguagem, e sua função constitutiva especificamente, como a categoria que reúne em síntese, todas as determinações de desempenho que se relacionam às outras categorias de análise, ou seja, pela função da linguagem as atitudes parentais se desenvolvem, os ambientes pedagógicos tomam sentidos e as atuações dos professores obterão ou não sucesso, colocações já descritas anteriormente.

Ao identificarmos a linguagem como categoria “chave”, também propomos que nossa principal problemática, os subsídios teóricos distintos que sustentam nossa atividade prática, sejam enfim diretamente confrontados, pois, ambos intitulam a linguagem como centro das alterações que nossos alunos demonstram, e portanto, interesse foco desse estudo. Justificando assim que, não seriam diferentes ao situarmos nossas preocupações com esse instrumento especificamente, pois tudo, absolutamente tudo, é do âmbito e da ordem da linguagem.

Essa percepção sobre a linguagem, pode ser compartilhada pelos sujeitos da pesquisa, afinal, foram a partir de suas inquietações que surgiu toda a motivação desse estudo:

“É um elemento fundamental para a constituição do sujeito. À medida que a linguagem se desenvolve, a comunicação é favorecida, o que é imprescindível para que o sujeito no futuro possa sair do autismo” (SH).

“A linguagem é primordial para a aprendizagem” (SE).

Nos pressupostos teóricos que nos orientam na ação educativa:

[...] a função da linguagem não é informar, mas evocar. O que busco na fala é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito é minha pergunta. Para me fazer reconhecer pelo outro, só profiro aquilo que foi com vistas ao que será. Para encontrá-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar para me responder. Eu me identifico na linguagem, mas somente ao me perder nela como objeto. O que se realiza em minha história não é o passado simples daquilo que foi, uma vez que ele já não é, nem tampouco o perfeito composto do que tem sido naquilo que sou, mas o futuro anterior do que terei sido, para aquilo que me estou transformando (LACAN, 1998, p.301).

Vigotskii (2006) enfatizou que, a linguagem servia de paradigma para todas as análises a respeito do desenvolvimento humano, nesse sentido, incluído o desenvolvimento mental (o que nos diz respeito prioritariamente nesse estudo), e sem compreendê-la enquanto funções, e apresentações, não poderíamos compreender o homem e sua constituição histórico social.

Considerando nossos dois referenciais, as manifestações típicas das condições de que falamos, devem em outros termos serem perfeitamente explicados pela linguagem. Convergem nesse sentido, e, acreditamos estarem certos, mesmo com outros pontos de divergências, essa unanimidade é bastante significativa.

Fonseca reforça nosso posicionamento: “[...] a linguagem irá impregnar e oferecer contornos à mente social, em uma nova rodada de desenvolvimento. Entretanto, certos obstáculos podem se apresentar ao longo desse caminho que torna a criança membro de ‘tribo humana’” (2007, p.15). E Oliveira complementa: “[...] a linguagem faz o sujeito” (2006, p.05).

Se a linguagem revela quem somos, como nos posicionamos na ordem do discurso, principalmente pela fala (LACAN, 1998), também aponta onde o desenvolvimento cessou, como por exemplo, na eclosão de uma psicose, realidade na qual a fala é delirante (LACAN, 2002), ou na presença da fala egocêntrica, e não internalizada (VIGOTSKI, 2005).

Ao analisarmos suas apresentações (e isso não significa apenas o enfoque na fala, pois temos alunos que não falam), situaremos o início de nosso trabalho, o estado em tese do sintoma, a amarra “visível”, a barreira a transpor.

Uma de nossas colegas melhor explica:

“A linguagem do aluno com autismo é bastante deficitária e às vezes nem existe como fala, mas sim como uma forma de se expressar fazendo uso de partes do corpo da outra pessoa como ferramenta para demonstrar o que deseja alcançar” (SJ).

Nesse relato verificamos que, a função primordial da linguagem, nos constituir, se falha, compromete por consequência todas as outras funções que lhe são de incumbência, como a comunicação, a generalização e abstração entre tantas outras.

“Não se comunicam, ficam alheios uns aos outros” (S02).

“Chega a ser engraçado quando não entendem uma metáfora, tem que explicar a piada” (S01).

Na experiência:

“Tive de explicar para meu aluno que não morreria! Perto do horário do almoço falei: ‘estou morrendo de fome’, foi um problema, ele ficou assustado, até consertar ‘o estrago’, a

ansiedade imperou”. Para Vigotski (2005) pensamento que não abstrai, para Lacan (2002) preso ao significante.

Mas como humanos são seres da linguagem, verbais ou não-verbais, estão imersos no campo da linguagem. Elia bem situou essas presenças ou ausências citadas nessa pesquisa

[...] mesmo que alguém não faça uso da função da fala – como os autistas ou alguns psicóticos esquizofrênicos em condições subjetivas cuja gravidade faça com que sua relação com a linguagem se caracterize pela mais completa fragmentação e desconcatenação de sua fala – ainda assim estará no campo da linguagem, na medida em que é ser falante, que se constitui em um mundo de linguagem, o humano [...] (2004, p.22).

A máxima lacaniana de que, o inconsciente se estrutura como linguagem (LACAN, 1998, 2002) nos levaria então a perguntar: O que testemunharam essas crianças em sua constituição, que seu inconsciente está posto na superfície como sintoma. Se no inconsciente tudo funciona a partir de regras próprias (KAUFMANN, 1996), como homem e mulher sem distinção de gênero, bem e mal, ontem, hoje e amanhã, de onde se posicionam com essa negativa? Por que esses alunos nos parecem nada testemunhar? Refutam as trocas sociais, refutam a presença do outro, do próprio Outro<sup>91</sup>. Que espécie de relações / funções lhe fizeram nada querer, ver ou ouvir, e muito menos falar a sua língua? Adotar essa postura? ...

O banho de linguagem que funda o ser humano (SILVA, 2005), não lhe foi ofertado adequadamente, falhou, impedindo que nesse sentido interaja, e saiba quem é.

“Muitos não possuem linguagem verbal, ou quando possui é ecológica, onde se percebe que o aluno repete frases ou palavras ditas em casa. Não existe uma conversa onde possa haver uma troca de informações” (SN).

Um ambiente propício favorece qualquer desenvolvimento, direciona seu rumo (VYGOSTSKY, 1997). Estaríamos então frente à ambientes “patológicos”, nos quais a circulação da palavra, ao invés de dar vida a um sujeito, o impede de se inscrever (JERUSALINSKY, 2008). Palavras são produções de afeto, nossos referenciais concordam nesse sentido (VIGOSTKI, 2003; LAZNIK, 2004).

Dolto instrui: “Eis como podemos entender que tudo é linguagem, e que a linguagem, em palavras, é o que há de mais germinativo, mais fecundante, no coração e no simbólico do ser humano que acaba de nascer” (2002, p.20).

---

<sup>91</sup> Posto como linguagem.

Jerusalinsky, ao concluir sua tese defendeu: “[...] sujeito e língua nascem enlaçados de um modo inseparável porque ambos estão materialmente costurados a um mesmo tronco lógico” (2008, p.189).

As crianças são ditas antes de serem alguém, além do corpo biológico. Para historicizarem-se farão escolha de parte, excerto do que para elas lhes forem ditos (ou não ditos), as palavras alimentadoras ou aniquiladoras. Essas atitudes se procedem pela linguagem, e por seus interlocutores (LAZNIK, 2004). Quantas vezes escutamos: “Ele é impossível”, e assim se assumem, não tem como ser diferente, nos parece lei, lei da linguagem.

Portanto, linguagem é substrato e via, instrumento, mas “não um puro e simples instrumento” segundo Lacan (2002, p.45), isso seria uma tendência errônea de percepção, e sim o que nos faz pensar a possibilidade de emergência de um desejo, de um sujeito, de vida que clama por nossa presença.

São as ausências que são incompatíveis com a vida. Rocha ilustra como a linguagem é caminho por onde tudo pode vir-a-ser:

Podemos lembrar a história de Frederico II, rei da Prússia, que isolou bebês para que fossem cuidados e alimentados sem que ninguém lhes pudesse falar, tudo isso porque queria saber a língua original da humanidade. Os bebês, além de não falarem, morreram todos. Só que – é bom lembrar – as crianças autistas não morrem (1997, p.101).

Não morrem, pois estão no campo da linguagem, mas lhe faltou um olhar, uma presença sem ausência, diríamos sem ressalvas – que nessa linguagem faltou o verbo conjugado no infinitivo e em ação: AMAR.

Vigotski (2004) já havia dito que, nossos sentimentos são correlativos às expressões externas. Se estas crianças têm dificuldades em querer viver, com prazer, na coletividade – talvez assim lhes tenham ensinado.

São reflexos... de ditos e vividos.

#### 4.4.1 Com palavras

Se a existência da palavra, determina a posição subjetiva do sujeito na língua, nossos alunos se diferenciam entre os que falam e os que não falam – alteridade primitiva segundo Lacan (2002), ou primitivismo conforme Vygostky (1997). E essas falas da mesma forma se apresentam enquanto fenômenos diferenciados, falamos então de variantes de posições (RÊGO; CARVALHO, 2006).

Lacan (2002) ensinou que pelo registro da fala se localiza a articulação entre o significado e o significante, nas três esferas que lhe compõem: o real pelo discurso, o simbólico pelo significado, e o imaginário pela significação. Eventuais falhas subjetivas, daí desse enodamento se denunciam.

Vejamos como nossos sujeitos nos falam de seus alunos:

“Nesse sujeito, há grande defasagem na linguagem oral devido a falta de significados. Já na linguagem compreensiva e expressiva pode haver comunicação” (SM).

Nosso outro referencial propõe a presença da palavra, não necessariamente demonstrando a organização do pensamento, mas, que em algum momento quando fala (palavra) e pensamento se entrelaçam em seus percursos distintos, surgem os significados, e que estes, sofrem gradativamente evoluções, ou transformações na medida em que ocorrem outras aprendizagens e o desenvolvimento avança (VIGOTSKI, 2003; VAN DER VEER; VALSINER, 2001).

Embora com teorizações de bases diferenciadas<sup>92</sup>, ambas nos parecem bem situarem as inadequações que presenciamos quando na presença da palavra, nas condições psíquicas em questão. E são muitas as inadequações quando existe a palavra, e coincidem ao pensar os sentidos como produções culturais, assim como a falta deles. O próprio ato de falar tem sua origem no sentido, vejamos o que conta um sujeito com autismo:

Eu tomei consciência de que as pessoas usavam a linguagem para comunicar-se umas com as outras, mas eu não sabia como isso era feito. Eu tive a idéia que palavras grandes eram sinais de inteligência. Assim, para me tornar mais esperto, eu decidi ler o dicionário Randon House. Era o maior que já tivemos! (M.J. apud PEETERS, 1998, p.51).

---

<sup>92</sup> A psicanálise enfatiza o papel do inconsciente nas manifestações humanas (LACAN, 1998, 2002), diferente da teoria histórico-cultural que nos fala em atividade consciente (VIGOTSKY, 2005).

Alguns relatos:

“A maioria dos autistas não falam, e os que falam, apresentam ecolalia, inversão dos pronomes, mas todos de uma forma ou de outra apresentam uma maneira de comunicação [...]” (SD).

Se para a psicanálise, a ecolalia representa a refuta ao pertencimento, e ao reconhecimento do outro como representante da língua, então significaria a posição assumida por este aluno de excluir-se do seu meio, de sua cultura, como enfatizaram Rêgo e Carvalho “uma defesa contra esse mundo” (2006, p.07) insuportavelmente ameaçador, incorporando na presença desse outro que lhe fala! Um distanciamento absoluto, de uma matriz enunciativa que lhe é dada pelo Outro Primordial (JERUSALINSKY, 2008) em um momento inicial, o em tese primeiro agente cultural.

Bruner (1997) em concordância, já localizava a condição autista e suas apresentações enquanto sintoma, como um exílio. Posições convergentes (de distanciamento), de pressupostos distintos (falha o meio e as interações, falham as funções parentais). Ecolalia que pode ser literal, mitigada (exclui ou acrescenta elementos) imediata ou tardia, mas sempre indicativa de que há discordância entre palavra e ação significativa.

Kanner (1997) quando descreveu essa manifestação levantou várias hipóteses, entre as quais, também a possibilidade de refúgio – manter distância. Também mencionou que, talvez, essas crianças poderiam estar expressando vontade de comunicação, mas sem saber como fazer, ou sob outro prisma, como uma simples forma de se diferenciarem do outro. São várias compreensões. Ao certo, as verbalizações ecolálicas são características do autismo que se fazem presentes na cena pedagógica. E com ela precisamos fazer laço, e dar algum sentido aos atos que se desenvolvem, as experiências educativas.

Quanto ao uso equivocado dos pronomes, Jerusalinsky observou:

[...] a diferenciação da pessoa gramatical, hoje se sabe, é dependente da relação do sujeito com o Outro. Dito de outro modo, é a posição que ao sujeito lhe está reservada no discurso que o determina, por meio de sua relação com a língua, que ele se nomeie sob o pronome certo ou não (2008, p.131).

Confusão pronominal que se desfaz pela sustentação do “Nome-do-pai”, a outra função subjetivante, que como escola também desempenhamos, o suporte da função simbólica (LACAN, 1998).

Se pensarmos sob a vertente histórico-cultural, esse sujeito estaria atrelado a estágios precoces da consciência que, assim vai, esquematicamente se estruturando: A princípio na sua formação – impressões emocionais diretas, não fazem distinção entre si e o mundo, depois a percepção complexa e a manipulação de objetos e por último, a operacionalização de sistemas de códigos abstratos (LURIA, 2006).

Nesse sentido, a linguagem vem assentar a compreensão interiorizada da experiência, principalmente pela atividade verbal, pela palavra, a reconstrução desses processos psicológicos, nesses casos, desregula a ação desse aluno, quando deveriam regular, as palavras que lhe foram proferidas lhes “desorganizam”, e agem e falam, sem aparente consciência.

Falam sem saber o que falam, sem o domínio que necessitam para seu exercício social. Fragmentam o discurso, ou não pontuam, como uma massa uniforme, sem tom, sem emoção (FERNANDES, 2003), abstrações e generalizações dificilmente se apresentam, tudo parece ter um único significado – o literal.

Vigotsky sobre a palavra, o pensamento e as variações: “[...] é possível uma variedade infinita de movimentos progressivos e regressivos, de caminhos que ainda desconhecemos” (2005, p.188), se desconhecemos, precisamos tentar conhecer.

Linguagem incomum, que oscila entre o diálogo, a comunicação, as verbalizações repetitivas, desconexas, idiossincráticas<sup>93</sup>, essa seria em síntese, a percepção dos profissionais que exercem a ação educativa terapêutica. Com a emissão de palavras, esse fato se desnuda (localiza), mas ao mesmo tempo em que, estabelece melhores prognósticos para aprendizagem e o desenvolvimento, pois *a priori* precisaríamos reorganizar sua realidade, articulando palavras com pensamentos, a existência da palavra é melhor sinal obviamente que, um mutismo absoluto.

Vigotski, traçou alguns comentários sobre essa desorganização do pensamento que se faz presente na palavra:

Em distúrbios patológicos do pensamento conceitual, a medida de generalidade dos conceitos é distorcida, o equilíbrio entre o abstrato e o concreto é perturbado, e a relação com outros conceitos torna-se instável. O ato mental pelo qual tanto o objetivo como a sua relação com o conceito são apreendidos perde a sua unidade, e o pensamento começa a seguir uma direção ilógica, cheia de caprichos e interrupções (2005, p.141).

---

<sup>93</sup> O delírio no discurso psicótico (LACAN, 2002).

A palavra bem ou mal empregada, é um indicativo forte que de alguma forma esse aluno poderá vir a se comunicar e se identificar enquanto “eu”, diferente do outro (ATTIÉ; FACION, 2005). Mesmo a palavra solta, pode fazer laço e ser significada, a evolução do discurso decorre dessa marcação.

“A sua linguagem é mais retardada, isto dificulta o nosso trabalho, mas ocorre à medida em que consegue uma melhoria na comunicação e interação social” (SC).

“Quase todos os alunos da nossa classe, tem problemas na fala. Eles desenvolveram a comunicação corporal e em alguns casos a facial, mas o que mais ocorre é sermos usados como ferramentas, para servirmos a seus propósitos, o que muitas vezes colabora para o seu aprendizado como sujeito.

Ao proporcionarmos uma correta educação (VYGOSTKY, 1997), ou uma significação do enunciado (LAZNIK, 2004), essas palavras aos poucos vão sendo utilizadas no tempo certo, quando realmente fazem sentido. Temple Grandin conta como sua pronúncia era descontextualizada, ilógica, pois não absorvia o sentido com facilidade do que estava sendo falado:

[...] eu costumava repetir a mesma pergunta esperando, com grande prazer, a mesma resposta vezes sem conta. Se uma determinada questão me deixasse intrigada, eu ficava totalmente concentrada naquele assunto e falava dele à exaustão. Não admira que tenham dado o apelido de vitrola (1999, p.42).

Ao significarmos, entrarmos em cena, a constância patológica (as inadequações) desses discursos, tendem a diminuir. É um trabalho detalhado que, embora não previsto, antecipado, pois parte do que o aluno nos traz em seu sintoma, nesse caso, em suas palavras deve obrigatoriamente ser organizada. Essa deve ser a “chave” do acesso. Andrès descreve o que compreender ser, o ato de falar, fundamentado nos pressupostos da psicanálise, e por nós utilizados na ação educativa:

Falar supõe que você erga a voz diante do corpo de um Outro num espaço suficientemente restrito para que ele o ouça e para que possa de preferência responder-lhe. A partir disso, a fala implica um buraco de silêncio, em que cada locutor espera em vão e palavra justa que corresponderia a seu desejo. Por essa razão, a fala sub-tende o desejo e a castração, pois um outro corpo é necessário para assegurar o corte do qual o sujeito se desprende e se recobra (1996, p.189).

Na fala do aluno com psicose, é o inconsciente que se manifesta, o Outro está excluído, e o que se percebe, é da ordem delirante. Geralmente falam sem parar, obedecendo a sua voz interior, sem qualquer relação de sentido com o que estão vivenciando, é pura gramática (LACAN, 2002). Ou seja, é uma fala sem função, sem semântica (compreender e dar sentido à linguagem) e sem pragmática (usar a linguagem para fim de comunicação) (FERNANDES, 2003; JERUSALINSKY, 2008). Vigotsky observava: “Uma palavra sem significado é um som vazio, o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (2005, p.150), para esse autor palavras devem obrigatoriamente representar generalizações ou conceitos.

Nossos colegas também comentam:

“Estes alunos possuem uma grande deficiência na linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Através de linguagem estereotipada ou gestual ocorre a interação do aluno com o mundo simbólico e real” (SI).

A educação terapêutica, em seu cenário, “recebe” personagens do rádio, da novela, que vem “grudados” aos seus alunos. Essa é a realidade/desafio, dar sentido ao seu próprio discurso, e não ao slogan, ao *jingle* da tevê, ao diálogo entre o mocinho e o bandido do filme, que eles repetem e incorporam de maneira impressionante... Essas palavras não têm sentido, e nem exprimem desejos, escolhas. São verbalizações, reproduções do que não lhes pertencem.

Saber falar é saber falar aos outros (JERUSALINSKY, 2008). Como disse Lacan, “Ora, toda fala pede uma resposta” (1998, p.248), e nossa resposta a essa fala obrigatoriamente, é restabelecer sua constituição ou esboço de constituição, com uma nova fala, uma nova ação que lhes oferecemos.

Ainda Lacan, em referência a função simbolizadora da fala: “[...] ela não faz nada menos do que transformar o sujeito a quem se dirige, através da ligação que estabelece com aquele que a omite, ou seja: introduzir um efeito de significante” (1998, p.297).

A palavra Escola, é o primeiro efeito de significante que podemos oferecer, desta outros deslizamentos se sucederão. Podemos ilustrar essa tarefa com a simplicidade das palavras (verdadeiras), de uma de nossas colegas, que assim pensa:

“Nós, professores, devemos “descer” ao nível de comunicação de nosso aluno, para iniciarmos as primeiras interações. Ao fazermos parte de ‘sua’ linguagem, devemos analisá-la a cada minuto e enfrentar o desafio através dos gestos ou das frases pouco foras do contexto, sempre respeitando sua (des)organização” (SB).

São lógicas diferentes. Estruturas diferentes, em um mesmo espaço. As palavras situam...

Situar um corpo, armar um discurso, armar um corpo, situar um discurso, e assim vamos... como na metáfora de Alice no País das Maravilhas:

*“A partir de uma palavra um jogo se institui... uma vez introduzido no jogo dos símbolos, você é sempre forçado a se comportar segundo uma regra”  
(LACAN, 2002, p.63).*

#### 4.4.2 Sem palavras

*[...] Eu não comunicava falando não porque eu simplesmente não sabia para que era falar. Aprendendo como falar segue sabendo porque falar é até que eu aprendi que palavras têm significados, não havia razão nenhuma para ter dificuldades de aprender a pronunciar as palavras como sons [...]. Eu não tive nenhuma idéia que esta pudesse ser a maneira para trocar significados com outras mentes  
(J.S.apud PEETERS, 1998, p.59).*

A palavra nasce pelas trocas sociais, se não nasce, nada foi trocado, mas “tem diferença quando tem lesão” (S10). Luria (2006), já havia comentado, mas raramente alguém não fala por impedimentos biológicos (JERUSALINSKY, 2008), situação que retratam a realidade de alguns de nossos alunos, pois, não existem marcadores concretos para seu mutismo.

Quem não fala, não foi falado, nos parece via de regra. Ensinamos nossas crianças a falarem. Afinal, queremos que elas nos digam que nos amam, nos chamem de mãe ou pai, pronunciem seu nome e seu sobrenome, tenham uma identidade, devolvam nosso investimento, para assim entre afetos e palavras significarem suas vidas, terem prazer em viver, se relacionarem com os outros e construírem suas histórias.

A ausência da palavra, da fala, é uma ausência real na vida de alguns de nossos alunos. Os dados que nos trazem os sujeitos desse estudo, frizam essa condição que efetivamente faz parte de nosso cotidiano:

“Em nossa sala, a minoria dos alunos não se apropriam da fala, porém fazem-se entender através de gestos. Mesmo não havendo linguagem oral, existe comunicação” (SL).

Apesar de ser uma minoria, são esses os que mais nos desafiam, pois para eles a posição na ordem do discurso inexistente, por tal motivo, a tarefa passa a ser “redobrada”, ao mesmo tempo em que, lhes favorecemos a entrada/aquisição da palavra, tentamos posicioná-los adequadamente, ou da melhor forma possível.

Lacan (1998) faz pensar sobre essa ausência, quando menciona a petrificação dos símbolos do inconsciente, e se traduzem quando não manifestam desejo, não escolhem o que é melhor ou pior para si, são alheios ao seu próprio destino, e que poderiam se constituídos direcionar.

Vigotski (2005) também comenta essa carência, quando diz que, a fala não é simplesmente a tradução de um pensamento, (pois seguem caminhos diversos e uniões funcionais), mas, expressão de um encontro com uma realidade, se inexistente a fala, inexistente uma organização psicológica da realidade, ou seja, um pensamento consciente sobre a ação, a percepção da experiência “Antes de controlar o próprio comportamento a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (VIGOTSKI, 2003b, p.33).

Se “a palavra é parte integrante do objeto que denota” (VIGOTSKI, 2005, p.160), nossos alunos nessa condição não se diferenciam dos outros, das coisas, e sua (des)organização psíquica assim se torna visível, “[...] a ausência de vocalização por si só é apenas uma conseqüência da natureza específica da fala interior” (VIGOTSKI, 2005, p.164). Pessoas com autismo falam consigo mesmas, se bastam, rejeitam o convite à interação, ou talvez tenham os esquecido, o convite pode não ter sido feito (por suas mães) pelo Outro primordial (JERUSALINSKY, 2008; FONSECA, 2007; RÊGO; CARVALHO, 2006).

A terapêutica funciona como uma organizadora de falas (ou ausência destas), oferecendo atividades que possam de algum modo alinhar corpo, fala, pensamento, realidade e ação, fazendo uma continuidade, uma narrativa, diferente da fragmentação que observamos/vivenciamos ao nos depararmos inicialmente com esses alunos, onde nada parece se relacionar com nada, tudo está “perdido” descontextualizado, seu ser e seu mundo que são (deveriam ser!) movidos pelo seu desejo, mas não os são!

Outra colega comenta a ausência de linguagem verbal:

“Como esta não existe ou é precária, o professor precisa trabalhar esta linguagem através do jogo, do brinquedo, da música, do teatro, da modelagem, dos gestos, do corpo, etc.” (SE).

Certamente, a mediação verbal desempenha e tem um valor inestimável, sem dúvida esse é o nosso recurso principal. Lacan (1998) falava em primazia da fala, mas quando não

obtemos o retorno esperado, é preciso que nossos alunos disponham de outros subsídios para (sobre) viverem. Esperamos a palavra, mas nem sempre ela é instituída, e daí do que dispõe nossos alunos para se comunicarem (quando necessitam)? Dos gestos, do corpo, do olhar... e esses movimentos também precisam “se significar”.

Attíe e Facion fazem essa ressalva: “A linguagem verbal é, sem dúvida, importante para a representação do mundo e para a constituição do indivíduo como ser social, mas não é o único fator para o desenvolvimento do ser humano. Existem e é necessário que se dê ênfase as formas de comunicação” (2005, p.84).

“Como a maioria dos meus alunos não possuem linguagem oral, a linguagem dos mesmos ocorre através da expressão corporal, por gestos, sinais, palavras...” (SG).

Sobre essas vozes, sem voz, dito de outra forma, sobre essas expressões, e ausência de fala/de voz, Bergès e Balbo correlacionam à falta de afeto durante o transitivismo: “A voz que não é sem voz, que não é alucinada, é carregada de afeto. A voz que é completamente desprovida de afeto é uma voz sem voz” (2002, p.105).

O silêncio que emana é devastador, entristecedor, por isso falamos, nomeamos, interpelamos, cantamos, significamos cada movimento, cada expressão... até a falta desses, tem que ser assim, senão não existe interação, mas reconhecemos que as vezes o silêncio é uma forma de aproximação (AMY, 2001).

Também temos consciência que, nossas vozes e nossos olhares podem ser deveras invasivos frente aos sintomas de um autismo, ou de uma psicose (LAZNIK, 2004), mas entra em cena o jogo das dosagens. A escuta, o olhar, o movimento sutil, o estar de lado, as pequenas mudanças, as “surpresas anunciadas”, tudo deve ser arquitetado para que esse aluno não se feche ainda mais, já tão limitado pela ausência da fala (e compreensão da realidade), o veículo libertador como nos ensinou Vygotski (2006), a fala que, sucede a castração como teorizou Lacan (1998).

Quando não se tem palavras, algumas outras “amarras” salientam-se nessas condições, os balanceios, as agitações motoras, o andar na ponta dos pés, o “girar”, eles se exprimem, tem linguagem, não verbal, mas linguagem (DOLTO, 2002). Gostaríamos que não se ocupassem tanto com o “nada” (expressões vazias), diferente dos gestos indicativos. Essas representações corporais (não ideais – vazias), são a face de sua não constituição.

Ao se ocuparem tanto com seu próprio corpo, sem finalidade aparente, deixam de se ocuparem/preocuparem com os outros, ou seja, com os que lhes cercam, seus semelhantes. Levin entra em concordância conosco:

A tragédia da criança que faz estereótipos é que nelas vai consumindo a própria herança, deserdando-se a cada vez, dado que avança desligando o que fez antes e, por consequência, não se historia em sua atividade. Ela pára sob o impulso do combustível mortal, esse lado gozoso deixa-a alienada na coisa ou recolhida ao corpo sem imagens nem ideais, consumindo-se no impensável vazio do nada desinteressado onde desaparece a singularidade (2005, p.168-169).

Ao não se apropriarem do código falado de sua cultura, sua língua, muitos de nossos alunos se restringem a esse laço de pertencimento, o resquício de que mesmo aparentando absoluto alheamento, com o corpo parecem nos pedir socorro – “querer dizer alguma coisa” (S03), o que pode ser um começo para nosso trabalho.

“A linguagem oral ou gestual é importante para a interação, entendimento, comunicação com o outro, seja apenas com o olhar o fundamental é a expressão” (SK). A expressão então precisa de significado.

Episódio que pode ilustrar essas percepções no cenário sala de aula:

“Nos primeiros dias de aula, o aluno batia com a mão fechada no queixo, insistentemente. Dizia-lhe: Se você bater assim vai machucar seu queixo, seu rosto, se quer bater com a mão, então bata no tambor. Colocava a música, demonstrava com minha mão no tambor, imprimindo ritmo, ele até iniciava o movimento, mas depois continuava batendo no queixo, doía só de olhar. No final da semana, ofereci suco de frutas cítricas e ele tomou um gole, no segundo refutou. Seu olhar se direcionou pela primeira vez, olhou nos meus olhos, era uma reclamação. Daí fui perceber que, ele estava com aftas na boca. Já sabia que tinha essa estereotipia, a mãe falou que quando não gostava de algo, fazia esse gesto (auto-agressão). Comunicada do fato, ela mencionou que desde muito pequeno com frequência tinha o mesmo problema. Não estaria ele demonstrando sua dor sem palavras? Uma estereotipia de certa forma providencial? Nos parece que pedia socorro, por algo que tinha passado despercebido. Estereótipos existem para nos dizerem que estão vivos, mesmo “mortificados”? Talvez não lhe tenham dito: São aftas, doem...”. Bergès e Balbo (2002) dissertaram sobre fatos assim, transitivismo que antecipa o significado, por exemplo, do que vem a ser dor, uma experimentação corporal, como tantas outras que precisam lhes serem ditas!

Sem palavras, nos habilitamos em suas expressões para como Levin escreveu “fazer uma inscrição com base no laço cênico” (2005, p.179). Cena significada, com nossas palavras, palavras são necessárias, essas ausências apresentadas em sintoma são a falta delas.

Da expressão à palavra, procedimentos educativos terapêuticos que se repetem com esses atores.

#### 4.4.3 Referencial cultural – A via dos “ganchos”

*“O que herdaste adquiere-o a fim de possuí-lo”  
Goethe*

Fazer laço social – objetivo de trabalho, objetivo principal, a educação terapêutica se ocupa dessa busca, pois, a fragilização das condições de que falamos, residem nas dificuldades que nossos alunos têm de se relacionarem, e por consequência, aprenderem.

Mas essas dificuldades, não significam que, esse aluno não tenha se apropriado de seu meio, do seu contexto, de suas experiências. De algum modo, suas vivências deixaram marcas, se não as ideais, as que lhes foram proporcionadas. Nossos alunos não são incapacitados para a aprendizagem, esse é um grande equívoco dos que observam a distância.. A proximidade, as ações, mostram uma outra face, a da possibilidade.

Eles aprendem até com certa facilidade, quando desafiados a partir de seus focos de interesses (seus referenciais). Tem aptidões surpreendentes. Vigotski observou que, o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (2003b, p.115).

Considerando o enunciado de Vigotski, podemos concluir que em nossa realidade educativa, os alunos não vivenciaram situações nas quais pudessem se subsidiar da vida intelectual e psíquica (desestruturada?!) daqueles que lhes cercaram em tenra idade, sejam seus pais, familiares ou outros, mas em suas memórias algo ficou, como pregnância em busca de sentidos. E o que ficou, potencializa suas aprendizagens.

Para Kupfer (2000b), essas dissonâncias sociais devem-se as falhas nas funções parentais, e, portanto, com referências psíquicas frágeis ou inadequadas, todo o desenvolvimento desses sujeitos estaria comprometido. Concordamos. Mas nem tudo está perdido. Existem as questões relativas à plasticidade cerebral (VIGOTSKY, 1997; ROTTA, 2006). Existem referenciais, se não como poderíamos explicar os tantos talentos que alguns sujeitos com autismo apresentam? As “ilhas de aptidões” (SACKS, 2006)? A aprendizagem

não é natural no ser humano, ela precisa de mediações, e essas capacidades dependem de instrumentos, signos, símbolos e também de outros.

Nesse momento, então a linguagem, como constitutiva do sujeito, mas importante sistema de sinais, meio de comunicação e organizadora do comportamento e da atividade psicológica humana nos serve de instrumento (LACAN, 2002; VIGOTSKII, 2006, LURIA, 2006). Por suas propriedades a educação se sustentará, operará, fará os “ganchos” necessários daquilo que foi construído/constituído por esse aluno até então, para/com aquilo que ele poderá vir a construir, ou seu próprio devir (DOLTO, 2002).

Embora em uma visão mais pessimista que, nos diz que o autista nada constrói, e que o psicótico não pronuncia um discurso que lhe pertence, sem endereçamento ao outro, acreditamos em deslocamentos, progressos, pois às suas maneiras peculiares esses alunos dão pistas de que enxergam o mundo que não lhes enxergou.

“Ele adora revistas, atas, álbuns de figuras, aprendeu a ler e escrever, mas o comportamento é muito perturbado” (S09).

“A mãe gosta de ler” (S09).

Essa observação foi feita por uma professora que testemunhou um processo de inclusão. Se observarmos com atenção suas colocações, nada vem denunciar que esse aluno tenha “deficiências” em seu processo de aprendizagem, o “problema” nos parece o comportamento, e o comportamento também se organiza pela linguagem. Sua mãe gosta de ler, tem referenciais, meio propício, mas inter-relações complicadas.

Autistas podem ser muito inteligentes (FOLBERG, 2003). É preciso sensibilidade e conhecimento, para sabermos discernir que, patologias mentais nem sempre comprometem todas as capacidades cognitivas, sempre “sobra um resto” (BACHA, 2003), e aí não aprendem as vezes, por não saberem por que caminhos podem aprender. Isso precisa ser ensinado, falado mesmo com a falha aparente.

História nesse caminho:

“Um dos alunos sempre repetia o mesmo estrofe de uma música que acreditamos escutava com frequência em casa. Qual seja: ‘Maria tchá, tchá, tchá, Maria tchá, tchá, tchá...’ e assim ficava “preso” a essa rima. Propus que escutássemos o CD para aprender o “resto” da música, escutamos várias vezes,... ele aceitou ‘topou’ a atividade, mas essa claro era de seu repertório de interesse, além de ser um referencial cultural. Com o tempo (pouco tempo), aprendeu toda a letra, já não repetia só o estrofe. Então solicitei que cantasse para os colegas, com acompanhamento, tocaria o violão e ele faria o vocal. Deu certo. E os outros alunos “pararam” para ouvir, todos, todos, todos participaram! Sabemos que, isso é inédito em

nossas salas de aula, dificilmente eles interagem ou se interessam ao mesmo tempo pela mesma ação. A atividade virou baile... foi ótimo. Foram vários significantes, vários significados, e múltiplos sentidos. A família desse aluno escuta rádio e programas musicais todos os dias. E isso que vivenciamos em sala de aula, já pode ter sentido em suas vivências familiares e sociais. Enfatizei que música pode ser ouvida no rádio, na festa, no baile... várias músicas, inclusive aquelas que sua família gostava. E com o corpo, obedecemos o ritmo e dançamos... ele disse “Cantar no baile”. Esses são os ganchos, é a retomada da experiência com outros sentidos, com outras finalidades, livres das pulsões sem significado”.

Nossos alunos não são “tábulas rasas”, são sujeitos histórico sociais, se não se apropriam de sua cultura (VIGOTSKI, 2003b), de sua descendência (LACAN, 1998), vivem no mundo da linguagem, talvez tenha sido por insuficiência ambiental (representadas também por suas figuras parentais).

Herdamos culturalmente os sentidos, as representações, a dimensão e importância de cada ato ou experiência vivenciada. As impressões que temos ao chegar ao mundo, não são “organizadas”, vão se acumulando, e precisamos para existirmos enquanto sujeitos, de uma certa organização psíquica para entrelaçar corpo e mente, meio/realidade e ação, a função reguladora da linguagem (VIGOTSKII, 2006).

“Tem alunos como tu tava falando que falam palavras complicadas, de difícil pronúncia perfeitamente, mas não tem a menor noção de como fazer uso delas” (S10).

“Até essa falta de questionamento a gente tem que antecipar, dizer pra que serve isso ou aquilo, não tem aquela curiosidade” (S04).

O fato é que, tudo precisa ser ensinado, seja o significado de uma palavra difícil ou como usar o vaso sanitário, que humanos não são coisas, não são objetos, diferem de um carrinho, ou de uma roda de bicicleta que empurram com prazer, ao mesmo tempo em que negam tocar nossas mãos.

E o que diríamos de ausência do por que das coisas? A cena primária explica Lacan, essa dúvida que as crianças nutrem (LACAN, 1998), de saberem da intimidade de seus pais, não despertam curiosidades nesses sujeitos.

E quanto mais referenciais disporem, mais fácil será torná-los “verdadeiramente humanos”. Essa colocação é gritante, mas quem de nós, professores de Educação Terapêutica, não teve notícias de que alguns desses sujeitos - nossos alunos - latiam como cães, ou se alimentavam como bichos, sem fazer uso das mãos? Não dá pra aceitar que vivam assim em total desamparo.

Há pouco, uma professora confidenciou que sua aluna só pronunciava a palavra “égua”, essa era sua referência. Isso é justo, é humano? Ainda com esses “ganchos”, precisamos desconstruir imagens e sentidos que, nada contribuem para sua constituição.

Silva provoca uma interessante reflexão:

Seria muito ousado considerar o autismo emblemático desse nosso tempo pós-moderno, onde a individualidade e a singularidade já se consolidaram como valor absoluto e a força da tradição não possui mais o impacto de antes? Um tempo onde o que parece prevalecer é uma referência a si próprio como se fosse possível viver sem relação e sem referência ao outro (1997, p.29).

O autor ainda em seus registros diz que “[...] o autismo seria um universo de significações suspensas” (SILVA, 1997, p.39). Ora, se essa posição tem um fundo de verdade, e assim pensamos, significar, subjetivar, é reiniciar do âmbito do sintoma, o caminho do prazer de viver.

O caminho pode estar estagnado na fase do espelho, na passagem pelo complexo de Édipo (LACAN, 1998) ou na perda da identidade cultural (AMY, 2001; VAN DER VEER; VALSINER, 2001).

Possibilidades pedagógicas se articulam para esse trajeto, para essas passagens, nas quais as pontes de um lado são sustentadas por nosso desejo de ensinar, estruturadas e mensuradas pelos referenciais (que mesmo poucos – ou incompreensíveis existem) pelos desejos que emergem nesse trabalho, e o outro lado nunca tem fim, pois para o sujeito de desejo, que passa a desejar, a busca pelo objeto não cessa. Esse é o movimento da vida. Educação sempre é vida.

#### **4.5 Vida adulta, depois da escola**

*Não  
Não tenho caminho novo  
O que eu tenho de novo  
É o jeito de caminhar  
Aprendi;  
O caminho me ensinou  
A caminhar cantando*

*Como também a mim  
E aos que vão comigo  
Pois já não vou sozinho.  
Thiago de Mello  
(GONCALVES, 2002, p.247)*

Um ponto ainda pouco falado, que eventualmente tem vindo à tona nos encontros desse estudo, e por tal motivo consideramos como uma categoria residual, não prevista em matriz de análise, diz respeito ao tempo pós-escola desses sujeitos, nossos alunos, sobre o caminho que terão de seguir quando chegar a hora de partirem para outra etapa de suas vidas.

“O que vão fazer? A maioria não tem condições de ir para o mercado de trabalho” (S01).

Essa inquietação, vem acompanhada de um sentimento ambíguo que, conjuga ora impotência, por não termos nada mais a oferecer em termos de escolarização, tudo já foi feito, a escola é lugar de passagem (JERUSALINSKY, 2007), ora indignação, por ter consciência que, pouco ou quase nada de trânsito social os espera, ou seja, findado o tempo escolar, a grande maioria dos nossos alunos ficarão restritos a circulação no âmbito familiar e talvez a algum espaço clínico eventualmente.

“É uma vida de trabalho, que pode se perder” (S03).

São conversas que extrapolam o espaço seminário, acontecem “nos corredores”, nas escolas, e silenciosas no interior de cada um de nós... melancolia latente. As famílias compartilham a mesma angústia, e depois?

Os procedimentos técnicos previstos na legislação nacional (BRASIL, 2008, 2001, 1996) e estadual (RS, 2005), orientam a finalização do processo educativo sob a denominação de terminalidade específica, não condicionada à idade cronológica, e sim, a competências adquiridas durante o tempo escolar por esses alunos, procedimento, regimentado<sup>94</sup> pelos recintos individualmente e registrados em pareceres descritivos. Mas como serão aproveitadas essas competências/saberes/conhecimentos? O que sabem, para o que lhes competem?

“Eles tem habilidades que surpreendem, memória, outros o desenho, o traçado no papel...” (S03).

A escola elabora uma proposta específica, nesse caso (nosso estudo) a Educação Terapêutica, consegue resultados, e não encontra aplicabilidade dos mesmos, do potencial de seu aluno, de seus focos de interesse, na sociedade. Isso é uma realidade.

---

<sup>94</sup> Previstos em regimentos escolares.

E quando acontece vira fato midiático, um evento “exótico”. Alguns alcançam certa notoriedade são “gênios”. Tomamos como exemplo Salvador Dalí<sup>95</sup>, não desperta interesse somente em relação à beleza de sua obra, sua loucura chama atenção tanto quanto o seu talento. Infelizmente são poucos que atingem esse posto.

Mas, no momento que, envolve um transtorno psíquico, o comportamento social historicamente é o de afastamento (MACHADO, 2005; FOUCAULT, 2002). Ficam a margem, não são reconhecidos como sujeitos que podem participar do tecido social, criando e recriando a história. A escola é, somente um dos espaços sociais da coletividade, e os outros?

“[...] é reduzido o número de autistas que conseguem se estruturar e conviver na sociedade como um cidadão atuante” (SF).

Este, é mais um dos impasses que nos acompanham durante o processo de escolarização desse aluno, tentar de alguma forma, viabilizar sua participação extra-muros escolares, pois todos nós temos consciência que o papel da educação não deve ser onipotente, para sempre, o que poderia contradizer todos os objetivos do trabalho, que visa descolar esse sujeito “do infantil” ao qual está refém. Insistimos, mas e depois? Que futuro os aguarda?

Bacha (2003), faz uma interessante colocação quando afirma que, o prolongamento da frequência escolar, conseqüentemente faz esse sujeito permanecer criança por mais tempo, e nesse sentido nossa função é outra, trabalhar para que, esse aluno possa vir a pertencer ao mundo adulto, deslocado das amarras da infância que lhe dominam.

O mesmo autor continua advertindo que, a reclusão nos colégios, significa a permanência na cultura infantil, portanto, possibilidade descartada obviamente, pois o mundo da cultura e da linguagem que deve ser acessado é o mundo adulto.

Bernardino situa essa divisão: “poderíamos dizer, *grosso modo*, que o lugar social atribuído à criança é a escola, ao adolescente demanda-se que circule pelos diversos dispositivos sociais (escola/grupos/sociedade); e ao adulto dá-se como lugar o trabalho” (2004, p.77). Com relação ao último “lugar”, nesses casos chega a soar como uma utopia (nossa). Sequer existem, estatísticas que revelem o percentual de pessoas com transtornos psíquicos empregados ou trabalhando.

Van der Veer e Valsiner (2001) ao comentarem a teoria histórico-cultural lembram que Vygotsky creditava ao trabalho a realização do homem, um pressuposto marxista no qual se faz a caracterização do ser humano, pela capacidade de cooperação e utilização de

---

<sup>95</sup>Salvador Dalí (1904-1989) pintor catalão, surrealista que quando na ocasião da morte de sua mãe ( figura sempre presente em suas obras) disse: “...eu não podia resignar-se a da perda de um ser com quem eu contei para tornar invisíveis as inevitáveis manchas da minha alma” (WIKIPÉDIA, 2008).

instrumentos, de acordo com esse ponto de vista, a origem da cultura humana, portanto, advém de tais capacidades. A própria Temple Grandin (1999) afirmou que o sentido de sua vida vem do trabalho, o autismo limita seus interesses, e o trabalho dirigido a esses interesses preenche o vazio que deixa a dificuldade nas relações humanas.

Seja pelo viés que for abordado, o humano para pertencer, ser reconhecido pelo seu meio, deve ocupar-se na e pela coletividade. O humano – aluno que não alcançar esse posto automaticamente está excluído. Seria esse o final da “linha”? A impossibilidade de se inserir no mundo produtivo, e com isso não ter papel relevante para seus pares, cessar a busca? O que nos faz sentirmos vivos.

“Dá uma certa angústia de pensar que vão ficar em casa e quem sabe regredir” (S10).

Que alternativas dispõe esses sujeitos de interação, quando do momento crucial de saída da escola? Perguntamos-nos com frequência e fizemos coro:

“O que vai ser dele?” Os que têm condições financeiras pagam serviços de terapia ocupacional, ou outras terapias alternativas, mas são poucos. E esse momento, geralmente, acontece após uma das fases decisivas em relação a sua estruturação subjetiva – a adolescência – (BERNARDINO, 2004; CORDIÉ, 1996; JERUSALINSKY, 1997) na qual podem eventualmente apresentarem bons progressos, ou na pior das hipóteses ter sua situação “cronificada”. Sempre acreditamos que nesse instante, obteremos uma evolução/instauração, todos os investimentos empregados correm nesse sentido, se não houver não foi por falta de tentativas, mas o que foi conquistado precisa ser “canalizado”.

A passagem para a vida adulta, nossa preocupação, não deveria ser um debate restrito ao campo familiar e educacional, toda a sociedade tem de ser convocada, pois como expressou Quinet “[...] não há ninguém que não esteja concernido pela loucura, não só a do outro, como também a sua própria” (2006, p.49).

Não desconsideramos que, essa presença no contexto social tem suas inconstâncias, mas ela é essencial, é um direito humano que, começamos a prover e nos parece ficar estancado com a saída do mesmo da instituição escolar. Como se tudo o que foi conseguido até então, nessa passagem ficasse suspenso, sem perspectiva de continuidade, como se fossemos nós a escola – os únicos a aceitar tal forma de alteridade, uma realidade difícil, mas possível não só pedagogicamente, sem, contudo, negar o que significa a condição desse sujeito.

A realidade do sujeito da psicose é povoada por suas criações inconscientes projetadas nos parentes, vizinhos e colegas, ou seja, em casa, na rua e no trabalho. A interferência do inconsciente a céu aberto desse sujeito se dá na polis, ao desarranjar os hábitos da ordem social (QUINET, 2006, p.47).

As experiências escolares não frutificarão se persistirmos enquanto sociedade em excluir esses sujeitos de tarefas/ações comuns a quaisquer cidadãos, Machado alerta que a “[...] lógica manicomial pode perfeitamente estar presente sem os manicômios” (2005, p.78), chama de atitude de exclusão invisível. Existe mas não aparece, é camuflada por saberes e categorizações que avalizam o preconceito, e com isso, preservam a ordem, o discurso social dominante que prefere manter longe quem foge à regra.

Embora o destino desses alunos não seja responsabilidade da escola, depois de certo tempo/limite (é de toda a sociedade), o comprometimento ético dos professores, traz tais preocupações como uma denúncia do tempo de abandono que se pré-anuncia. Essa inquietação é uma constante, se tudo continua para todos, como para esses pode continuar?

As organizações governamentais não dão conta dessa demanda (MACHADO, 2005), e o discurso político-filosófico sucumbe à falta de alternativas pragmáticas, o que fez proliferar organizações não governamentais que se candidatam ao exercício da tarefa de “cuidar” dessa parcela da população, e daí cada qual segue seus princípios, verdades, métodos, o que muitas vezes pode acabar tendo como consequência um comportamento reforçador dos sintomas, se para estes, não forem disponibilizados conhecimentos sobre sua condição, apenas a costumaz boa vontade de seus voluntários.

“Com o referencial que utilizamos, se abrem possibilidades, que vão acontecendo sem previsões, um exercício de recomeçar todos os dias” (S10).

É sobre isso que falamos, um recomeço diário, uma aposta na vida que não pode cessar..., se não mais na escola, em algum lugar que os olhe com respeito, com amor, com carinho, que tanto precisam... atenção por seu pedido de ajuda, que abrande seu sofrimento, lhes dê prazer em viver, enfim, imprima algum sentido por sua passagem, ... conturbada, atrapalhada, por vezes delirante, com ou sem palavras, mas humana, essencialmente humana.

Vidas não continuam apenas socialmente estando juntos, mas na capacidade de se sentirem acolhidos e participantes, e poder então ser feliz, a sua maneira. De tudo o que fica, é uma existência significativa, o que importa, e assim desejamos.

Thiago de Mello poetizou: “caminhar cantando”, ele aprendeu com autismo a viver assim, e o dito popular diz que: “quem canta seus males espanta”.

No início da análise de nossos ditos, citamos um trecho da música de Vandré, que relembra um tempo de luta, e para nós, esse tempo é sempre, todos os dias, é uma luta pela vida.

Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores  
Composição: Geraldo Vandré

Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Somos todos iguais  
Braços dados ou não  
Nas escolas, nas ruas  
Campos, construções  
Caminhando e cantando  
E seguindo a canção...

Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer...

Pelos campos há fome  
Em grandes plantações  
Pelas ruas marchando  
Indecisos cordões  
Ainda fazem da flor  
Seu mais forte refrão  
E acreditam nas flores  
Vencendo o canhão...

Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer...

Há soldados armados  
Amados ou não  
Quase todos perdidos  
De armas na mão  
Nos quartéis lhes ensinam  
Uma antiga lição:  
De morrer pela pátria  
E viver sem razão...

Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora

Não espera acontecer...

Nas escolas, nas ruas  
Campos, construções  
Somos todos soldados  
Armados ou não  
Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Somos todos iguais  
Braços dados ou não...

Os amores na mente  
As flores no chão  
A certeza na frente  
A história na mão  
Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando  
Uma nova lição...

## CRONOGRAMA

ATIVIDADES	JUL 2006	AGO 2006	SET 2006	OUT 2006	NOV 2006	DEZ 2006	JAN 2007	FEV 2007	MAR 2007	ABR 2007	MAI 2007	JUN 2007	JUL 2007
Aprofundamento da Bibliografia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa													
Qualificação Pública de Dissertação													
Coleta de Dados (Seminários)		X			X								
Coleta de Dados (Questionários)													
Análise e Discussão dos Dados													
Redação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conclusões													
Defesa Pública da Dissertação													
Compromisso do pesquisador com o grupo <sup>96</sup>	X												

  

ATIVIDADES	AGO 2007	SET 2007	OUT 2007	NOV 2007	DEZ 2007	JAN 2008	FEV 2008	MAR 2008	ABR 2008	MAI 2008	JUN 2008	JUL 2008	AGO 2008
Aprofundamento da Bibliografia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa								X					
Qualificação Pública de Dissertação									X				
Coleta de Dados (Seminários)				X									
Coleta de Dados (Questionários)									X				
Análise e Discussão dos Dados									X	X	X		
Redação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Conclusões												X	
Defesa Pública da Dissertação													X
Compromisso do pesquisador com o grupo													

<sup>96</sup> Data (10/07/2006) na qual, o pesquisador apresentou pesquisa anterior de especialização, comunicou seu ingresso no mestrado, e tornou público o desejo de dar continuidade nas resoluções dos problemas da educação terapêutica, afirmando seu compromisso com os problemas emanadas das práticas cotidianas desses espaços de atuação pedagógica.

## ORÇAMENTO

ITENS	R\$
Livros sobre a temática	2.000,00
Tinta para impressão trabalho	70,00
Papel para impressão, folhas A4	40,00
Materiais de expediente (caneta, lápis,etc)	100,00
** Transporte do pesquisador (de Cruz Alta para Porto Alegre e de Porto Alegre para Cruz Alta) em três datas (agosto 2006, novembro 2006 e novembro de 2007)	330,00
** Diárias para Deslocamento em Serviço (3)	270,00
<b>TOTAL</b>	<b>2.810,00</b>

\*\* Despesas pagas pela Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (SEC-RS) (R\$600,00), previstas em orçamento através da realização dos seminários da Educação Terapêutica que acontecem periodicamente (sem relação de dependência com essa proposta de pesquisa) desde o ano de 2004, ofertadas não somente para a pesquisadora, mas para todos os professores que atuam em classes de Educação Terapêutica.

Observação: as demais custas do projeto (R\$2.210,00) ficam a cargo da pesquisadora que também é bolsista Capes.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação terapêutica, proposta que tem orientação da teoria psicanalítica, teve início para humanizar a oferta educativa a sujeitos com transtornos psíquicos, e vem aos poucos demonstrando que, um bom projeto pedagógico pode transformar a vida desses alunos, pois os percebe como crianças e adolescentes que são independentes, das marcas que suas diferenças denominam.

Com o passar do tempo, a necessidade de aprimoramento se fez oportuna, pois o diálogo entre teoria e prática se mostrou salutar para o desenvolvimento do trabalho e que, nesse momento, também se situa frente ao paradigma inclusivo, no qual todos são sujeitos de seu próprio viver, de espaço de respeito e reconhecimento. Uma guinada radical na maneira de olhar e proceder com esses alunos.

As diretrizes nacionais, de orientação teórica histórico-cultural, sugerem que, a escola considere o aluno-sujeito como produto das experiências sociais, como conseqüência das interações com a sua coletividade, já o enfoque da educação terapêutica, considera que, esses mesmos alunos se constituem de acordo com as relações parentais, que vivenciaram especificamente inadequadas no assunto em questão.

Coexistem em nossas salas de aula verdades distintas em relação a esse aluno, – o sujeito de que nos fala a psicanálise, não é o mesmo sujeito que caracteriza a crença histórico-cultural. Mas, ambas concordam em apontar a função da linguagem como responsável por essa constituição, pela aprendizagem e pelo desenvolvimento.

Como organizar o ato educativo frente a tal embate? Nossa colocação:

O ato educativo se orienta pelo desejo de quem ensina e de quem aprende, em um espaço social de excelência. Seguimos a ética do respeito ao humano. A mesma que, deveria permear todas as relações sociais.

O embate nesse sentido, serve para não nos deixar acomodar – isso ficou claro nesse tempo de estudo e confrontação, a dúvida inicial tomou esse rumo.

Se satisfeitos com uma única verdade conseqüentemente, encerraríamos a busca. Não é esse o comportamento, postura profissional, com certeza que nossos alunos e suas famílias esperam de nós. As condições humanas com as quais trabalhamos, requerem intensa reflexão, e reorientação de nossos procedimentos com freqüência – o sujeito é a questão.

A função prima da linguagem é constituir, e então, organizar o ato educativo com o poder que as palavras nos dão, e isso não significa apenas pensar sob que perspectiva elas

estão fundamentadas, mas, como exercemos a função que a palavra irá sustentar, e facilitar nessa constituição. E mesmo sob enfoques divergentes, nos parecem existir para o mesmo fim. A linguagem, tanto para a psicanálise, como para a teoria histórico-cultural, existe antes do próprio sujeito, são convergentes, aliadas, o confronto perde espaço por esse viés. Que referencial nesse caso então seguir, ou como conciliá-los? Nossa segunda colocação:

O referencial não, os referenciais, pensamos que podem sim dividir preferência, são ilustres seus teorizadores, e brilhantes suas teorizações, assim como, imprescindíveis às nossas práticas seus pressupostos, que por vezes parecem complementares – a psicanálise tem uma fundamentação riquíssima quando se pronuncia a respeito das relações parentais, e de como o som, a palavra, a libidinização do corpo passa a ter sentido na vida dessas crianças. Já a teoria histórico cultural é surpreendente por explicar desde muito tempo que, um ambiente favorável direciona qualquer desenvolvimento, seja este com a presença de patologias ou não, assim como, ao teorizar sobre os distintos percursos sobre pensamento e fala e suas imbricações, esclarecendo o direcionamento de muitas de nossas avaliações.

Ora, nos parece que, essa convivência é pacífica, sendo mais importante o conhecimento do que ensinam/defendem, do que necessariamente se vão “habitar” uma mesma esfera – a sala de aula.

Não existe uma verdade única, que possa melhor se adaptar ao desafio de educar esses alunos, comprometidos em seu desenvolvimento global, ou então, estaríamos negando que ao mesmo tempo, existam respaldos científicos eficientes no cenário em que atuamos, e em muitos pontos essas verdades que discutimos são verdades “irmãs”, e lutam pela mesma causa.

O norte desse relatório de pesquisa seguiu a palavra dos que exercem essa função que, em um processo dialético puderam apontar o curso da sistematização, e das futuras ações que serão providas a esses alunos, fato previsto nos objetivos específicos. Por suas palavras, nossos colegas minimizaram nossas incertezas, foram aos poucos se vislumbrando direções. O grupo ao falar colocou a problematização, assim como sugeriu o desvendar – dessa época, desse momento histórico.

Foram dizeres que prevêm ações que deslocam a existência dos sintomas, e promovem o significar de si, e do mundo. Portanto, considerada de importância e engajamento incomparáveis, pois além do conhecimento formal, essa educação que realizamos, tem a obrigação de dar vida aos alunos que refutam seu meio e seu semelhante. Concordamos em afirmar entre, encontros discursivos (os dados) a intenção de fazer da melhor forma possível essa travessia de um mundo sem significados, para um mundo que lhe

dará prazer em viver. Para nossos alunos, construir pontes... quiçá belas como as que Monet pintou, com imagens em cenários iluminados, livres da escuridão associada a essas condições humanas, que não outrora vistas como vidas ausentes. Sensação repetida enfaticamente pelos sujeitos desse estudo.

Disponibilizarmos nossos esforços nesse caminho, disse respeito à não aceitarmos que crianças e adolescentes estejam à margem do que, se intitula mundo social, que a nosso ver deve ser para todos.

E pensamos, ter conseguido articular (em nossas práticas, em nossas falas) teorizações diferentes que nos “sustentam”, quando precisamos pela transferência sustentar o emergir dessas vidas (desejosos).

Sequer observamos saberes desnecessários, no discorrer das teorias implícitas tudo em algum momento, se justificou, com “fragmentos”, ilustrações, histórias da vida real do cenário sala de aula, nos quais se desenvolvem nossas ações.

O referencial nacional (teoria histórico cultural) é compatível e não compete com o nosso referencial regional (classes de educação terapêutica – psicanálise), essa é uma conclusão.

Conseguimos aqui, em nossa realidade, estruturar uma prática que faça esses alunos se beneficiarem de boa parte de excelentes (respeitados-sólidos) conhecimentos teóricos disponíveis que, mencionam e propõem alternativas para seus processos de aprendizagens e desenvolvimento e, de forma mais direcionada, de suas próprias constituições.

Pensamos que, nossos alunos merecem sempre esses ganhos que nessa tarefa se traduzem em mais de um respaldo científico. E ciência que tenha valor, se pauta pela produção de efeitos. De nada adiantaria com outros propósitos. E os efeitos têm sido bastante satisfatórios - possibilidades temos certeza, que tem despertado o prazer em viver.

## O ÚLTIMO ATO

O estudo realizado, que optou por escutar várias vozes, durante sua realização chegou ao fim nesse momento, tendo a obrigatoriedade de, ser um monólogo em sua última cena. Para os recortes da ação, da realidade, das adequações coube um arremate, e este é solitário... então entro para selar todos os ditos e vividos que a prática da Educação Terapêutica denunciou, e principalmente, para assumir a postura científica que um trabalho dessa envergadura requer, e que, foi perfeitamente possível pela adoção de uma metodologia de pesquisa-ação.

Agora falo para concluir, considerar nossas percepções, e propostas para a problemática inicial, o que nós resolvemos em nossas reflexões, o que continuamos em busca de resoluções, enfim, tudo o que nos moveu enquanto pares e que agora eu defenderei.

Penso que, ao analisar cuidadosamente o que meus colegas me disseram e que também em sua maioria são meus ditos, conclui que, nenhuma teoria das que dispomos para fundamentar nosso trabalho, tem maior importância do que, a vida dos alunos em sofrimento psíquico com que nos ocupamos. Eles vêm primeiro, são humanos antes de serem centro de disputas de gênese, e ou, de procedimentos, e nosso propósito é que aprendam e se desenvolvam, de acordo com seus desejos.

Mas isso, não significou que, estas – as teorias – nos sejam dispensáveis, muito pelo contrário, nos são essenciais, salutares, afinal, somos profissionais e possuímos tais orientações, e são elas que nos dão certo acalento quando tudo parece perdido, são elas – a psicanálise, e a teoria histórico cultural, que semeiam esperanças necessárias para o desenrolar do ato educativo. São elas que, explicam com clareza os fenômenos que vivenciamos, são elas da mesma forma que, desvelam o caminho adequado na busca de nossos objetivos. Temos que apostar, temos que investir... são ensinamentos que, ambas preconizam, e colocam na linguagem sua fonte e ou instrumento de realização.

Se discordam quanto a origem das patologias em questão, também pela linguagem se verificam essas dissonâncias, em suas apresentações, na organização do pensamento, nos exercícios parentais. Mas, se aliam em localizá-las como inadequações da cultura, dos laços de herança que a humanidade vem desde os primórdios repassando aos seus novos membros.

Concordam que, algo veio a faltar que impediu essas crianças, esses alunos de se fazerem reconhecer, pertencer a sua família, descendência, a sua comunidade, a terra, ao chão

que lhes pariu e no qual flutuam não deixando marcas ou pegadas de suas identidades, ignorando a realidade.

Tais aproximações ficam nítidas quando, ao verificar que a população desse estudo – os sujeitos falantes – não intencionalmente direcionaram o estabelecimento das categorias de análise e apresentação. Categorias essas que, vieram justamente discutir as principais áreas de enfoque quando nossas duas teorias de embasamento dissertam sobre as problemáticas que nossos alunos possuem.

Discutiram em encontros, e por solicitação, as relações parentais, os ambientes, a inclusão, nosso papel profissional, a vida adulta e o centro preponderante de todas essas alterações – a linguagem. Nossas bases conceituais, nos próprios atos de menção, eram constantemente colocadas em teste.

E isso me pareceu comovente, pois não identifiquei em momento algum que, nos nutríssemos de dogmas. Nossos referenciais se inter-relacionam, quando nos ensinam que, deslocando marcas dos sujeitos, descobrimos múltiplas possibilidades, que, quando não se ensina, não se aprende, e quando não se olha a fuga é inerente... eles se vão para o nada, para um lugar no qual não são sujeitos históricos sociais, nem e muito menos de desejos.

Imagino que, todas essas construções venham em detrimento aos que pensam possuir a “chave” do enigma. Se estamos constantemente meditando – relembrando – nossas cenas, procurando explicações, por que alguém poderia já ter esgotado maneiras, alternativas, ações de tornar a vida desses alunos melhor, mais digna, no caso que discutimos a vida escolar que depois se reflete em todas as outras instâncias de sua existência ? E logo agora, quando estamos imersos no paradigma da educação inclusiva?

Penso que, esse é um novo começo, no qual transformações virão, e nesse cenário que se anuncia, nada pode ser mais apropriado do que estudos que exponham a realidade, “a vida como ela é” diria Nelson Rodrigues, descortinando o palco, mostrando atores e textos em seus dilemas cotidianos. Esse foi meu desígnio, inspirado no acompanhamento de uma história de um coletivo.

Lembro sempre que, os discípulos de Lacan frizam o que ele lhes aconselhava: “Evitem compreender muito depressa”. Se queremos mudanças, e isso me pareceu transparente, precisamos estudar muito sobre esses alunos em especial. Essa preocupação foi constante, com ênfase nas escolas – espaços regulares, ou dito de outra forma, nas salas nas quais, o suporte da teoria psicanalítica é desconhecido, e apenas a teoria histórico cultural se faz presente.

A desorganização psíquica de nossos alunos, por vezes, beira a fronteira entre o estar/não estar em vida, seus fantasmas lutam para invadir integralmente seus corpos, sua linguagem. O inconsciente visto, palpável, dominante...

O grupo foi categórico: Qualquer passo em falso, e retrocessos são instituídos, e as pontes têm dois lados, e sua travessia requer passos à frente, são os acessos pelo mundo da linguagem que queremos presenciar, por isso não podemos de maneira alguma repetir velhos equívocos, com receitas de doses exatas para condições humanas. Por tal motivo que conflitamos teorias e práticas, e produzimos conhecimento.

Tentarei sistematizar nossas contribuições, pois, em breve, outros estarão exercendo o mesmo papel, e creio que, com esses referenciais poderão dar início as suas ações:

- Linguagem indiscutivelmente constitui, seja pelo viés da teoria psicanalítica, ou pela compreensão da teoria histórico cultural, é por “onde” podemos agir, é por “onde” a patologia se instalou;

- A atuação bidocente é um instrumento útil, na proposição das atividades educativas em sala de aula;

- Seus ambientes de trânsito social, serão propulsores ou não, de seu desenvolvimento;

- Nós professores, precisamos compreender e sustentarmos as transferências em funções e ações;

- São seres únicos, não existem regras que possam ditar o que é melhor para todos. Cada um tem seu próprio parâmetro de melhoria na proposta pedagógica individual e na proposta coletiva para essas turmas;

- Seus interesses direcionam todo o processo de constituição psíquica, e por conseqüência, suas aprendizagens e desenvolvimento;

- A vida adulta precisa ser pensada e organizada com antecedência, e responsabilidade, sem esperas demasiadas, para ao término do processo de escolarização esses alunos disporem e transitarem por outros espaços sociais;

- Podem, e devem conviver socialmente, o isolamento, a atitude de exclusão parte principalmente do meio e não do próprio aluno.

Esses são, entre outros, os norteadores que derivaram desse estudo, a partida para novas ações. Ainda nas palavras de Lacan: “Isso que vos falo é preciso que vos sirva”, nos escutem...

O momento final, dos aplausos, será o momento em que, eu, em nome da causa, apresentarei para o nosso grupo estas considerações. E juntos então, poderemos sistematizar um Plano de Ação, o nosso Plano de Ação.

Afinal, uma pesquisa-ação sempre acaba assim, quando tivermos mais um dos nossos tantos momentos de partilha, os seminários de estudos e reflexões.

Nosso grupo faz ciência com consciência, do contrário, todas essas milhares de palavras pouco valeriam.

Em nenhum momento, pensei em colocar um ponto final... que outros se engajem, e assim como nós professores das Classes de Educação Terapêutica, lutem incansavelmente, pois vale à pena.

Que façam da educação uma opção de vida que, sonhe com um mundo melhor, e daí pouco importará a dimensão do desafio, o autismo é mais uma das tantas formas de existência, e diz respeito a todos nós.

Esse foi o último ato desta peça. Fecharam-se as cortinas. Mas quando novamente se abrirem, outros belos textos serão apresentados, penso que, ainda há muito que ser dito... e tudo continua... e mais trabalho nos espera... nossos desejos estão renovados... que venham novos alunos, estaremos esperando para tentarmos tirá-los do âmbito do sintoma e observarmos seus movimentos de viver e significar...

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ivone Montenegro. *Efeitos da Psicanálise na Instituição: Dando lugar aos desejos*. In: FOLBERG, Maria Nestrovsky; CHARCZUK, Maria Solange Bicca (orgs). *Crianças Psicóticas e Autistas*. A Construção de Uma Escola. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 63-71.

AMY, Marie Dominique. *Enfrentando o Autismo*. A criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Tradução de Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ANDRÈS, M. *Fala*. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – O Legado de Freud e Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p. 189-191.

ARAÚJO, Ceres Alves. *O autismo infantil sob a perspectiva Junguiana. Uma estruturação matriarcal da consciência*. In: CAMARGOS JR, Walter (coord). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /Ames/ Abra, 2002, p. 57-64.

ARCANGIOLI, A. M; PEREZ, M. C. *Veney. Um caso de B. Bettelheim; Joey ou o autismo*. In: NASIO, J. D. (dir). *Os Grandes Casos de Psicoses*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001, p. 109-129.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco B.; *Diagnóstico Diferencial dos Transtornos do Desenvolvimento*. In: CAMARGOS JR, Walter (coord). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /Ames/ Abra, 2002, p. 16-20.

\_\_\_\_\_.; KUCZYNSKI, Evelyn. *Autismo infantil. Novas tendências e perspectivas*. São Paulo: Atheneu, 2007.

ATTIÉ, Anamaria F.; FACION, José Raimundo. *Algumas considerações sobre as múltiplas expressões do corpo no autismo*. In: FACION, José Raimundo (et al). *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: IBPEX, 2005, p.67-89.

AVERSA, Paula Carpineti; COUTINHO, Ana Beatriz Valério. *Sobre a experiência da loucura no campo escolar*. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs). *Travessias Inclusão Escolar: A experiência do Grupo Ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida-USP*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.35-42.

ÁVILA, Lazslo A. *Psicanálise, Educação e Autismo: Encontro de três impossíveis*. Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental. 1997. Disponível em: <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/art/nrars/1.pdf>>. Acesso em 10 Dez. 2007.

AXLINE, Virginia M. *Dibs: Em busca de si mesmo*. Tradução de Célia Soares Linhares. São Paulo: Círculo do livro, 1973.

AZEVEDO, Ana Vicentini. *Mito e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

BACHA, Márcia Neder. *Psicanálise e Educação*. Laços Refeitos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BALBO, Gabriel; BERGÈS, Jean. *Psicose, Autismo e Falha Cognitiva na Criança*. Porto Alegre: CMC, 2003.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. BOSA, Cleonice (org). *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BASSOLS, Ana Margareth; CRISTOVÃO, Paulo Wanderlei; SANTIS, Miriam de; FORTES, Suzana; SUKIENNIK, Paulo Berél (orgs). *Saúde Mental na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BASTOS, Ana Maria Bereohff P. *A psicopedagogia aplicada aos portadores de T.I.D.* In: CAMARGOS JR, Walter. *Transtornos invasivos do Desenvolvimento: 3º milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002, p. 127-138.

BASTOS, Marise Bartolozzi. *Inclusão Escolar: Inclusão dos professores?* In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs). *Travessias Inclusão Escolar: A experiência do Grupo Ponte Pré Escola Terapêutica Lugar de Vida-USP*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.133-147.

BAUDRY, F. *Objeto*. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – O Legado de Freud e Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p.377-381.

BENINCÁ, Elli. *A Memória como Elemento Educativo*. In: TEDESCO, João Carlos. *Usos de Memórias (Política, Educação e Identidade)*. Passo Fundo: UPF, 2002, p.105-140.

BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. *Jogo de posições da mãe e da criança: ensaio sobre o transitivismo*. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. *As Psicoses Não-Decididas da Infância: Um Estudo Psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Coleção 1 Infância.

BERTHON, N. D.; VARIERAS, M. *Um Caso de criança de F. Dolto: A menina do espelho ou a imagem inconsciente do corpo*. In: NASIO, J. D. (dir). *Os Grandes Casos de Psicoses*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001, p. 133-158,

BETTELHEIM, Bruno. *O Coração Informado*. Tradução de Celina Cordim Cavalcanti. Coleção Testemunhos. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *A Fortaleza Vazia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BODEI, Remo. *A Filosofia de Século XX*. Tradução de Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

BRAGA, Luciana Pereira. *Dos Traumas ao mundo misterioso de Thomas*. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs). *Travessias Inclusão Escolar: A experiência do Grupo Ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida-USP*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 43-64.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Pergunta a Várias Mãos: A Experiência da Pesquisa no Trabalho do Educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. LDBEN 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às condutas típicas*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial. *Deficiência Mental. Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, Mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMARGOS JR, Walter (coord). *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /AMES/ ABRA, 2002.

CAMPOS, Rodrigo Carneiro de. *Aspectos neurológicos do autismo infantil*. In: CAMARGOS JR, Walter (coord). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /Ames/ Abra, 2002, p. 21-23.

CASTRO, Eliana de Moura. *Psicanálise e Linguagem*. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

COLLI, Fernando Anthero Galvão; AMÂNCIO, Valéria. *Estilos de Incluir: Refletindo Sobre os Onze Anos de Trabalho do Grupo Ponte*. Colóquio do LEPSI. 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=MSC00000000320070001>>. Acesso em 05 Nov. 2007.

COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs). *Travessias Inclusão Escolar: A experiência do Grupo Ponte Pré Escola Terapêutica Lugar de Vida-USP*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CORDIÉ, Anny. *Os Atrasados Não Existem*. Psicanálise de Crianças com Fracasso Escolar. Trad. Sônia Flach e Marta D' Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORIAT, A; PISANI, C. *Um Caso de S. Freud: Schreber ou a Paranóia*. In: NASIO, J. D. (dir). Os Grandes Casos de Psicoses. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001, p.41-64.

COUTO, Maria Joana de Brito D' Elboux. *Psicanálise e Educação*. A Sedução e a Tarefa de Educar. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

CULTURA BRASIL. *Marx*. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/marx.htm>>. Acesso em: 21 Jun. 2008.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Distúrbios de comportamento*. In: CAMARGOS JR, Walter (coord). Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /Ames/ Abra, 2002, p.122-126.

D'ANTINO. Maria Eloísa Famá. *A máscara e o rosto da instituição especializada*: Marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1998.

DO MONTE, Francisca Roseneide Furtado; SANTOS, Ide Borges. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

DOLTO, Françoise. *Tudo é linguagem*. Tradução Luciano Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_ ; NASIO, J. D. *A criança do espelho*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DOR, J. *Inconsciente*. In: KAUFMANN, Pierre. Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – O Legado de Freud e Lacan. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p.264-271.

\_\_\_\_\_. *Introdução à leitura de Lacan. O inconsciente estruturado como linguagem*. Tradução Carlos Eduardo Reis; Supervisão Cláudia Corbisier. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

DUBOIS, Rejane Caspani. *Um Espaço de Vida e de Aprendizagens*. In: FOLBERG, Maria Nestrovski; CHARCZUK, Maria Solange Bicca (org). Crianças Psicóticas e Autistas: A construção de uma escola. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.17-18.

ECO, Umberto. *Como se Faz uma Tese*. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FACION, José Raimundo [et al]. *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: IBPEX, 2005.

FELKER, Cinthia Caino. *Reflexão Compartilhada: Educação Terapêutica – o discurso da ação*. Monografia de Especialização: Unicruz, 2005.

\_\_\_\_\_; DAMETTO, Jarbas. *O que a Ciência sabe sobre o Autismo*. Anais da VIII Mostra de Iniciação Científica. XIV Curso Nacional de Educação Especial. Cruz Alta, 2007.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. *Distúrbios da linguagem no autismo infantil*. In: LIMONGI, Suelly Cecília Olivan. Fonoaudiologia, Informação para formação. Linguagem: Desenvolvimento normal. Alterações e distúrbios. Ed Guanabara: Koogam, 2003, p. 65-86.

FERRARI, Pierre. *Autismo Infantil*. O que é como tratar. Tradução de Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Caminhos da Psicologia).

FILHO, João Batista de Mendonça. *Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). *A Psicanálise Escuta a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 71-106.

FINK, Bruce. *O Sujeito Lacaniano. Entre a Linguagem e o Gozo*. Tradução Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FOLBERG, Maria Nestrovsky; CHARCZUK, Maria Solange Bicca (orgs). *Crianças Psicóticas e Autistas*. A Construção de Uma Escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_; RODRIGUEZ, Rita de Cássia; MARANGON, Eunice Catarina (orgs). *Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito*. Porto Alegre, Evangraf, 2006.

FONS, T. Garcia; PEREZ, M-C. Veney. *Um Caso de M. Klein: Dick ou o sadismo*. In: NASIO, J. D. (dir). Os Grandes Casos de Psicoses. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001, p.65-84.

FONSECA, Vera Regina J. R. M. *Autismo*. Revista Mente e Cérebro. Ed. Abril: Fevereiro, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987a.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1987b.

\_\_\_\_\_. *Os Anormais*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANÇOIS, Y. *Um Caso de Adolescente de F. Dolto: Dominique ou o Adolescente Psicótico*. In: NASIO, J. D. (dir). Os Grandes Casos de Psicoses. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001, p. 159-188.

FREIRE, Lucia Helena Vasconcelos. *Formando Professores*. In: CAMARGOS JR, Walter (coord). Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /Ames/ Abra, 2002, p. 138-143.

GADIA, Carlos. *Aprendizagem e autismo*. In: ROTTA, Newra Tellechea; [et al]. *Transtornos da Aprendizagem. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.423-433.

GAUDERER, Christian. *Autismo*. 3 ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; KLADEC, Verena Seidl. *O pensamento de Wendy Brown*. In: GAUDERER, Christian. *Autismo*. 3 ed. São Paulo: Atheneu, 1993, p.139-163.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Fausto*. Tradução Agostinho D' Ornellas. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

GONCALVES, Priscilla Siomara. *A utilização da internet como recurso terapêutico aos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento e seus familiares*. In: CAMARGOS JR, Walter (coord). *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /AMES/ ABRA, 2002, p.247-249.

GRANDIM, Temple. *Uma menina estranha*. Tradução de Sérgio Flaskman. São Palo: Companhia das Letras, 1999.

GUERRA, Clarissa Terezinha. *Conhecimento Psicológico e Formação de Professores*. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs). *Formação de Professores: Discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000, p.69-96.

GUTFREIND, Celso. *Vida e Arte. A Expressão Humana na Saúde Mental*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton. *A Crise nas Ciências Humanas*. In: FAZENDA, Ivani (org). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1995, p.75-86.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

JERUSALINSKY, Alfredo. *A escolarização de crianças psicóticas*. *Estilos da Clínica*. Revista sobre a Infância com problemas. Ano II. Número 2. USP, São Paulo: 2º Semestre de 1997.

\_\_\_\_\_. *Escritos da Criança n 5*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil*. Um Enfoque Transdisciplinar. Tradução Diana Myriam Lichtenstein. 4 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

\_\_\_\_\_. *Saber Falar. Como se adquire a língua?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JUSSIAUX, M.F.; Autismo Infantil. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise-O legado de Freud e Lacan*. Tradução Vera Ribeiro e Maria Luiza De A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p. 56-63.

KANNER, Leo. *Autistic Disturbances of Affective Contact*. In: ROCHA, Paulina Schmidbauer (org). *Autismos*. São Paulo: Editora Escuta; Recife, PE: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997, p.111-170.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Ciência e Senso Comum no Cotidiano das Classes Especiais*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – O Legado de Freud e Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KONRATH, Ingrid. *Pai: A questão da paternidade na atualidade*. In: FOLBERG, Maria Nestrovsky; RODRIGUEZ, Rita de Cássia; MARANGON, Eunice Catarina (orgs). *Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito*. Porto Alegre, Evangraf, 2006, p. 23-24.

KUHN, Tomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

KUPFER, Maria Cristina M. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação para o Futuro*. São Paulo/SP: Escuta, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Notas Sobre o Diagnóstico Diferencial da Psicose e do Autismo na Infância*. Instituto de Psicologia: USP, vol 11, n 1, 2000b.

LACAN, Jacques. *O Seminário*. Livro 3: As psicoses. 2ª ed. Revista. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

\_\_\_\_\_. *Nomes do Pai*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LAZNIK, Marie-Christine. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Tradução Cláudia Fernandes Rohenkol. Salvador, BA: Ágalma, 2004.

LEÃO, Letícia; AGUIAR, Marcos José Burle. *Aspectos genéticos dos portadores de transtornos invasivos do desenvolvimento*. In: CAMARGOS JR, Walter (coord). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /Ames/ Abra, 2002, p.23-25.

LEBOYER, Marion. *Autismo Infantil - Fatos e Modelos*. Tradução de Rosana Guimarães Dalgarrondo. 6 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

LEVIN, Esteban. *Clínica e educação com as crianças do outro espelho*. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

- LONGO, Leila. *Linguagem e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). *A Psicanálise Escuta a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2004.
- LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. 20 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LURIA, Alexander Romandvich; LEONTIEV, Aléxis; VYGOTSKY, Levs. *Psicologia e Pedagogia*. Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- MACHADO, Adriana Marcondes. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- MANNONI, Maud. *A Criança, sua "Doença", e os Outros*. Tradução de Mônica Seincman. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999.
- MANUAL *diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MARPEU, Jacques. *O Processo Educativo. A Construção da Pessoa como Sujeito Responsável por seus Atos*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRA, Ana Marta Goelzer. *Algumas Considerações a respeito do Diagnóstico de Autismo na Infância*. In: JERUSALINSKY, Alfredo (org). *Escritos da Criança n 5*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1998, p.73-78.
- MELLO, Ana Maria S. de Ros; MARQUES, Marli Bonamini. *TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*. In: CAMARGOS JR, Walter. *Transtornos invasivos do Desenvolvimento: 3º milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002, p.144-147.
- MILMANN, Elaine. *Flicts e a Inclusão Educacional*. In: JERUSALINSKY, Alfredo(org). *Escritos da Criança n 5*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1998, p. 95-100.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOTTA, Maria da Graça. *Autismo infantil e Psicoses*. In: BASSOLS, Ana Margareth; CRISTOVÃO, Paulo Wanderlei; SANTIS, Miriam de; FORTES, Suzana; SUKIENNIK, Paulo Berél (orgs). *Saúde Mental na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.74-78.

NASIO, J. D. (dir). *Os Grandes Casos de Psicoses*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

NEGRINE, Airton; MACHADO, Mara Lúcia Salazar. *Autismo infantil e terapia psicomotriz: estudos de caso*. Caxias do Sul: Educus, 2004.

NEUBARTH, Bárbara Elizabeth. *Desfazendo o Feitiço: A tentativa de reconstituição do sujeito*. In: FOLBERG, Maria Nestrovsky; RODRIGUEZ, Rita de Cássia; MARANGON, Eunice Catarina (orgs). *Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito*. Porto Alegre, Evangraf, 2006, p.82-90.

NEZAN, Mônica de Barros Cunha. *Uma escola no meio do caminho*. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs). *Travessias Inclusão Escolar: A experiência do Grupo Ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida-USP*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.87-96.

NOGUEIRA, Maribel Azevedo Mendes. *Saúde Mental e Arquitetura*. Espaço e ambiente no processo terapêutico. Campinas; SP: Editora Livro Pleno, 2005.

OLIVEIRA, Elisa Carvalho de. *Sobre o Tratamento Possível do Autismo*. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=MSC0000000032>>. Acesso em 10 Set. 2007.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, Linguagem e Educação*. Interação Social no Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: WAK Ed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PAIM, Rose. *A questão da paternidade na atualidade do sujeito: O pai de cada um, efeitos subjacentes*. In: FOLBERG, Maria Nestrovsky; RODRIGUEZ, Rita de Cássia; MARANGON, Eunice Catarina (orgs). *Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito*. Porto Alegre, Evangraf, 2006, p.37-40.

PALANGANA, I.C. *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Flexus, 1998.

PEETERS, Theo. *Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção educacional*. Tradutores Viviane Costa De Leon (et al). Rio de Janeiro. Cultura Médica, 1998.

PEREIRA, Marcelo Renato. *O relacional e seu avesso na ação do bom professor*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org). *A Psicanálise Escuta a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.151-193.

PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro. *Concepção Vygotskyana na educação de pessoas portadoras de deficiência mental*. In: RAYS, Oswaldo Alonso. *Educação: Ensaio reflexivos*. Santa Maria: Pallotti, 2002, p.131-151.

PINHO, Gerson Smiech. *A inclusão de crianças autistas e psicóticas – uma abordagem interdisciplinar*. III Seminário de Educação Terapêutica. Porto Alegre, 2005.

PLANA, F. X. Moya; ARCANGIOLI, A-M. Um Caso de D. W. Winnicot: *A pequena piggle ou a mãe suficientemente boa*. In: NASIO, J. D. (dir). *Os Grandes Casos de Psicoses*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001, p.85-108.

PORGE, É. *Transferência*. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – O Legado de Freud e Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

POTOKO, Carlos Alberto. *Eu*. Zero Hora, Porto Alegre, p.54, 13 jan. 2005.

QUINET, Antonio. *Psicose e Laço Social. Esquizofrenia, Paranóia e Melancolia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

RANNÃ, Wagner. *Direitos humanos, educação inclusiva e reforma psiquiátrica para a criança e o adolescente*. In: MACHADO, Adriana Marcondes. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005, p.83-97.

RÊGO, Fabiana Lins Browne; CARVALHO, Glória Maria Monteiro. *Aquisição de Linguagem: Uma contribuição para o debate sobre autismo e subjetividade*. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v26 n1. Brasília. 2006. Disponível em: <<http://pepsi.bvs-psi.org.br/pdf/ptp/v8n2a08.pdf>>. Acesso em: 15 Dez. 2007.

REY, Fernando González. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os Processos de Construção da Informação*. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, Maviane Vieira Machado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. *A Educação e a Psicanálise: Um encontro possível?* Universidade de Brasília. *Psicologia Teoria e Prática*. 2006. Disponível em <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/ptp/v8n2a08.pdf>>. Acesso em 16 Dez. 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Implantação de Atendimento Educacional a Crianças e Adolescentes Autistas*. Porto Alegre, 1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *A Educação Respeitando e Compreendendo as Diferenças: acesso e construção do conhecimento*. RS, Porto Alegre: SEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Resolução Diretrizes da Educação Especial*. RS, Porto Alegre, 2005.

ROCHA, Fulvio Holanda. *Autismo: Controvérsias na Psicanálise*. Colóquio do LEPSI IP/FE – USP. 2002. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS C0000000032002000400007&scr>>. Acesso em: 15 Set. 2007.

ROCHA, Paulina Schmidtbauer (org). *Autismos*. São Paulo: Editora Escuta; Recife PE: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997.

ROTTA, Newra Tellechea; [et al]. *Transtornos da Aprendizagem*. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SACKS, Oliver. *Um Antropólogo em Marte*. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALLE, Emílio (et al). *Autismo Infantil - Sinais e Sintomas*. IN: CAMARGOS Jr, Walter (org). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa portadora de deficiência, AMES, ABRA, 2002, p. 11-15.

SALVADOR, Nilton. *Autismo Deslizando sobre as Ondas...* Porto Alegre: AGE, 2000.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A Inibição Intelectual na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Autismo Infantil*. São Paulo: MEMNOM, 2003.

SCORSATO, Teresinha Bastos. *O desejo de ensinar: in-dis-sociável desejo de aprender*. In: FOLBERG, Maria Nestrovsky; RODRIGUEZ, Rita de Cássia; MARANGON, Eunice Catarina (orgs). *Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito*. Porto Alegre, Evangraf, 2006, p. 116-123.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

SIBEMBERG, Nilson. *Autismo e Linguagem*. In: JERUSALINSKY, Alfredo (org). *Escritos da Criança n 5*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1998, p.60-72.

SILVA, Antonio Ricardo Rodrigues da Silva. *O mito individual do autista*. In: ROCHA, Paulina Schmidtbauer (org). *Autismos*. São Paulo: Editora Escuta; Recife PE: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997, p. 27-38.

SILVA, Denise Quaresma da. *Interlocução da Psicanálise e Educação: Uma sinfonia intitulada vida*. In: FOLBERG, Maria Nestrovsky; CHARCZUK, Maria Solange Bicca (orgs). *Crianças Psicóticas e Autistas. A Construção de Uma Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 78-87.

\_\_\_\_\_. *“Fracasso” Escolar: Que Lugar é esse? Psicanálise e Educação*. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

SILVA, Maria de Fátima M. Caldeira; FACION, José Raimundo. *Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação*. In: FACION, José Raimundo [et al]. *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: IBPEX, 2005, p. 181-209.

SOLER, Colette. *O inconsciente a céu aberto da psicose*. Tradução Vera Ribeiro; Consultoria Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

SZABO, Cleusa Barbosa. *Autismo. Um mundo estranho*. 3 ed. São Paulo: EDICON, 2005.

TABACHI, Dalva. *Mãe, me ensina a conversar: vencendo o autismo com amor*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

TAFURI, Maria Izabel. *A participação dos pais no tratamento psicanalítico com a criança autista: Reflexões*. In: CAMARGOS JR, Walter (coord). *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência /Ames/ Abra, 2002, p. 47-57.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa Ação*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Notas para o debate sobre Pesquisa Ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 82-103.

TOLEDO, Maria Eugênia Capraro de. *Clara nos labirintos da creche*. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs). *Travessias Inclusão Escolar: A experiência do Grupo Ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida-USP*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.65-72

TRIVINÕS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky, uma síntese*. Tradução Cecília C. Bartalotti. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10 ed São Paulo: Ícone, 2006.

VILTARD, M. *Gozo*. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise – O Legado de Freud e Lacan*. Tradução de Vera Ribeiro e Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 1996, p.221-224.

VOLTOLINI, Rinaldo. *A inclusão é não toda*. In: COLLI, Fernando Anthero Galvão; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs). *Travessias Inclusão Escolar: A experiência do Grupo Ponte Pré Escola Terapêutica Lugar de Vida-USP*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.149-155.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras Escogidas V Fundamentos da Defectología*. Traducción Julio Guillermo Blank. Madrid: Gráficas Rogar, 1997.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. *Patchwork*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wik:/patchwork>>. Acesso em: 05 Jun. 2008.

\_\_\_\_\_. *Salvador Dalí*. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Salvador\\_Dal%C3%AD](http://pt.wikipedia.org/wiki/Salvador_Dal%C3%AD)>. Acesso em 15 Jun. 2008.

WING, Lorna. *Crianças à parte: o autista e sua família*. In: GAUDERER, Christian. *Autismo*. 3 ed. São Paulo: Atheneu, 1993, p. 110-136.

ZILLMER, Patrícia. *Reflexões Sobre a Prática: Escola ou Clínica?* In: FOLBERG, Maria Netroviski; CHARCZUK, Maria Solange Bica, (org). *Crianças Psicóticas e Autistas: A construção de uma escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 49-60.

ZOLTY, L. *Observações sobre as Psicoses*. In: NASIO, J. D. (dir). *Os Grandes Casos de Psicoses*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001, p.33-39.

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
Faculdade e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Campus - Bairro São José - Fone (54) 3316-8295  
Fax (54) 3316-8125 - 99001-970 - Passo Fundo - RS  
E-mail: cpgfaed@upf.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Cinthia Caino Felker, estou lhe convidando a participar da pesquisa intitulada: “Educação Terapêutica: Do âmbito do sintoma ao prazer de viver e significar - Possibilidades pedagógicas, realizada por mim, e orientada pela professora Dra Tatiana Bolívar Lebedeff.

A pesquisa tem como objetivo analisar as (im)possibilidades de intersecção das diferentes teorizações (Teoria Psicanalítica- Psicologia Dialética de Vigotski) que subsidiam a ação educativa nas Classes de Educação Terapêutica. Sabe-se que, cada qual desses suportes teóricos compreendem a constituição do sujeito de formas distintas, e nesse sentido, se caracteriza a problemática principal desse estudo.

Para tanto, pretende-se considerar prioritariamente os saberes e discursos dos profissionais que desempenham tal função, em especial nas reflexões compartilhadas pela coletividade nos Seminários de Qualificação, nos quais serão coletados dados durante a sua realização, e que após transcrição e sistematização serão deletados, garantindo o anonimato e privacidade dos interlocutores, ou seja, sua identidade será mantida em sigilo, quaisquer que sejam seus apontamentos durante esses eventos.

A opção metodológica, se define como uma Pesquisa-Ação, por considerar de suma importância a participação dos educadores, que compreendemos como facilitadores fundamentados na elucidação da problemática, os quais podem melhor fornecer dados compatíveis com a realidade estudada.

Você, de acordo com o percurso que pretendemos trilhar na execução dessa pesquisa exercerá papel determinante na construção teórica em questão, pois, ao vivenciar cotidianamente o ato educativo nos espaços de que se fala, e demonstrar envolvimento constante com a temática, o que acreditamos ser relevante, fornecerá o material necessário na elaboração posterior que, pretende servir de referencial a essa prática pedagógica.

Também será solicitado aos participantes o preenchimento de um questionário – sem identificação – como instrumento auxiliar de pesquisa, no qual poderão expressar livremente suas percepções.

Lembramos ainda que, sua colaboração não acarretará em qualquer ônus, ou prejuízo, pois as despesas com relação a pesquisa seguem custeadas pelo autor.

A pesquisa compreende as atividades realizadas no período de decurso dos estudos do pesquisador, tendo início em julho de 2006 e término previsto em julho de 2008, data de apresentação das análises e conclusões.

Os dados obtidos serão utilizados para fins acadêmicos, embasando a produção de conhecimento científico. De acordo com os pressupostos de uma Pesquisa-Ação, será apresentado ao grupo de profissionais que desempenham tal oferta educativa, um relato denominado Plano de Ação, no qual, os achados mais significativos poderão ser apreciados pelos mesmos publicamente. Compromisso aqui assumido.

A divulgação dos resultados poderá ser efetivada através da apresentação dos resultados finais da pesquisa, à banca avaliadora da Dissertação, bem como em eventos científicos, e através de artigos ou livro, garantindo sempre o anonimato de sua identidade.

Se preferir, você pode solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante a investigação, e ainda, a possibilidade de a qualquer momento, retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, se assim o desejar, sem quaisquer represálias ou penalizações.

Contatos:

Cinthia Caino Felker

Rua Marechal Deodoro, 1310- Cruz Alta – RS

(55) 3322-3355 ou (55) 99773330

[cinthiafelker@uol.com.br](mailto:cinthiafelker@uol.com.br)

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo

(54) 3316-8370

[cep@upf.br](mailto:cep@upf.br)

Tatiana Bolívar Lebedeff

(54) 3045-2041

[lebedeff@upf.br](mailto:lebedeff@upf.br)

Assim, se estiver de acordo solicito o seu consentimento, preencha os dados a seguir:

De acordo em participar do estudo:

Data:

Nome:

Assinatura:

Testemunhas:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Nome:

Assinatura

Nome:

Assinatura

Agradecemos a sua atenção e disponibilidade,

Cynthia Caino Felker

Pesquisadora

Tatiana Bolívar Lebedeff

Orientadora

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO

1) De acordo com sua orientação teórica e vivências enquanto professora na Classe de Educação Terapêutica, como você compreende a constituição do sujeito com autismo?

2) Como você percebe a função específica da linguagem nessa constituição?

3) Analisando o contexto das classes de Educação Terapêutica e sua estruturação (2 professores – 4-6 alunos com diagnóstico), como você o percebe – e o que esse influenciaria – na constituição desse aluno?

4) Tomando por base sua atuação pedagógica nas classes de Educação Terapêutica, o que definiria, sob seu ponto de vista, o sucesso dessa proposta que objetiva prioritariamente a constituição psíquica desse aluno através de atividades educativas?

## ANEXO C – MOTIVAÇÃO

Colega Professora,

Agradeço o aceite em participar da pesquisa por mim realizada – Educação Terapêutica: Do âmbito do sintoma ao prazer de viver e significar – Possibilidades pedagógicas, ao mesmo tempo em que, solicito que justifique sua real motivação em colaborar com esse trabalho, pois tal resposta é de suma importância na validação dos dados.

Cinthia Caino Felker – Pesquisadora

## ANEXO D – SEMINÁRIOS DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA

### PAUTA

**Data: 07 de Agosto**

#### **Manhã:**

- 8:30 – Abertura: Equipe Divisão de Educação Especial/DP/SE
- 9:00 – Apresentação de vídeo
- 10:00 – Intervalo
- 10:15 – Análise reflexiva sobre o vídeo coordenada pela Prof<sup>a</sup> Doutora - Mediadora A
- 12:00 – Intervalo para almoço

#### **Tarde:**

- 13:30 – Apresentação da Pesquisa – Mediadora B - Síndrome de Asperger (Doutoranda em educação).
- 15:30 – Intervalo
- 15:45 – Pequenos Grupos – Texto: Inclusão, que espaço é este?
- 16:30 – Análise do texto
- 17:00 – Avaliação
- 17h30 – Encerramento.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA 2006

#### PAUTA DE TRABALHO

**Data:** 20 de novembro de 2006

#### **MANHÃ:**

8:45 – Abertura – Selene Lima Barbosa – Chefe da DEE/DP/SE

9:00 – Apresentação da pesquisa – Mediadora C (mestranda em Educação – UFRGS) – O papel do Professor na educação.

10:00 – Intervalo

10:15 – Discussão sobre o Tema

12:00 – Intervalo para o almoço

#### **TARDE:**

13:30 – Apresentação: “É possível uma Escola para Todos?” – Professora Doutora Mediadora A

15:00 – Intervalo

15:30 – Trabalho em grupos sobre o tema

16:00 – Apresentação dos grupos

17:00 – Avaliação

17:30 – Encerramento

## SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA

### PAUTA:

**Data:** 05 de novembro de 2007

### MANHÃ:

8:45 – Abertura – Equipe Divisão de Educação Especial/DP/SE

9:00 – Temática: Das cenas cotidianas à consciência: o Autismo revisto pela função da linguagem.

Cynthia Felker – Mediadora D - Profª da Classe de Educação Terapêutica e Mestranda em Educação.

11:00 – Debate

12:00 – Intervalo para o almoço

### TARDE:

13:30 – Organização da Proposta Pedagógica na rede de Ensino Regular.

Mediadora E – Profª da Escola Lucena Borges e Assessora Técnica da SMED-Porto Alegre.

15:30 – Intervalo

15:45 – Inclusão de crianças autistas/psicóticas na rede Estadual de Ensino.

17:00 – Avaliação

17:30 - Encerramento



## ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO PONTUAL



GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO  
DIVISÃO DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM  
SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA – 05 de Novembro de 2007

**“Uma educação inteligente depende muito da formação inteligente dos professores”**

(Graciela Ricco)

Colegas, considerando as vivências neste momento de formação, manifeste-se,

<b>LISTANDO/ELENCANDO:</b>	
<b>DESTAQUES</b>	<b>APROXIMAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA</b>
<b>POSSÍVEIS DISTANCIAMENTOS DA PRÁTICA</b>	<b>SUGESTÕES E NECESSIDADES DE APROFUNDAMENTO</b>
ESCOLA:	FUNÇÃO:
MUNICÍPIO:	CRE:
ASSINATURA:	DATA:     /     /

**ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO****UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****PARECER CONSUBSTANCIADO DE PROJETO DE PESQUISA**

O Comitê de Ética em Pesquisa – UPF, em reunião no dia 26/03/08, analisou o projeto de pesquisa **“Educação terapêutica: do âmbito do sintoma ao prazer de viver e significar - Possibilidades pedagógicas”**, registro no CEP 039/2008 de responsabilidade da pesquisadora **Cynthia Caino Felker**.

O projeto tem como objetivo analisar as (im) possibilidades de intersecção das diferentes teorias (psicanalítica e psicologia dialética) na prática de educação terapêutica. Para isto, a pesquisadora fará um estudo do tipo pesquisa-ação com profissionais que trabalham com educação terapêutica. Os participantes serão solicitados a responder questionários e participar de seminários. Será apresentado ao grupo de profissionais participantes um relato denominado “Plano de Ação”, no qual os achados mais significativos poderão ser apreciados.

Os direitos fundamentais das participantes foram garantidos no projeto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do pesquisador e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos éticos e metodológicos.

**Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.**

A pesquisadora deverá apresentar relatório ao CEP ao final do estudo.

**Situação: PROTOCOLO APROVADO**

Passo Fundo, 16 de abril de 2008.

## CIP – Catalogação na Publicação

- 
- F316e Felker, Cinthia Caino  
Educação terapêutica: do âmbito do sintoma ao prazer de viver e significar – possibilidades pedagógicas / Cinthia Caino Felker. – 2008. 236 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2008.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Bolivar Lebedeff
1. Autismo. 2. Educação especial. 3. Prática de ensino. 4. Psicanálise e educação. I. Lebedeff, Tatiana Bolivar, orientadora. II. Título
- CDU: 376

---

Catalogação: bibliotecária Ana Paula Benetti Machado – CRB10/1641