

DIÁLOGOS ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO

Resumo

Nas últimas décadas, o Brasil, em consonância com movimentos internacionais, estabeleceu uma série de leis, políticas e programas para combater as desigualdades e a exclusão escolar. Se, no âmbito dos princípios, são reconhecidas a igualdade e as diferenças, na concretude das escolas ainda persiste a noção do diferente como desigual, anormal. No sentido de construir outra perspectiva, apresentam-se elementos de uma ação de ensino, pesquisa e extensão articulada a partir do diálogo entre a psicanálise e a educação especial. A narrativa foca um percurso em formação continuada, ocorrido entre 2011 e 2014. Participaram do estudo 14 professores das Redes de Ensino do Município de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul, que atuam com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no atendimento educacional especializado e/ou nas escolas comuns da educação básica. No gesto que toma a voz como letra a ser inscrita e lida, o professor é convidado a ler o vivido e escrever a experiência. Nessa construção, percebem-se deslocamentos importantes nas formas de interpretar e significar as (im)possibilidades dos sujeitos da educação especial.

Palavras-chave: Educação especial; psicanálise; formação continuada de professores.

Carla Karnoppi Vasques

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
k.recuero@gmail.com

Simone Moschen

Universidade federal do Rio Grande do Sul
simonemoschen@gmail.com

Cláudia Bechara Fröhlich

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
claudiafrohlich@hotmail.com

Uma palavra escrita é a mais valiosa relíquia. É a obra de arte mais próxima da própria vida. Pode ser traduzida para todas as línguas, e não só lida, mas realmente soprada por todos os lábios humanos – representada não só na tela ou no mármore, mas esculpida no próprio sopro da vida.

Henry David Thoreau, Walden

Pluralidade. Singularidade. Palavras, significantes, que tecem um dos grandes desafios contemporâneos nas políticas públicas, na organização dos serviços e na formação profissional em diferentes áreas do conhecimento: o reconhecimento e a valoração da diversidade humana. Na educação, seus fios-sentidos tramam uma complexa e delicada rede que envolve, dentre outros, a escolarização de alunos identificados por meio do diagnóstico pedagógico, médico e/ou psicológico, definido ou não, de autismo, psicose infantil e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Quem são esses alunos? Como reconhecer, valorar e sustentar suas múltiplas e legítimas formas de habitar a escola? Como singularizar a experiência de aprendizagem e o processo de inclusão escolar para tais sujeitos e seus professores? Como o atendimento educacional especializado pode contribuir com tais processos?

Conforme apontado por autores como Garcia (2011) e Michels (2011) se, no âmbito dos princípios, são reconhecidas a igualdade e as diferenças, na concretude das escolas e dos processos formativos ainda persiste a noção do diferente como desigual. A despeito das diretrizes inclusivas, a escola ainda equaciona o diferente à anormalidade e acaba por reproduzir - e justificar - a desigualdade. Nesse contexto, o fascinante e eficaz conhecimento produzido pela *episteme* médico-psicológica justifica interpretações e trajetórias escolares empobrecidas e objetivadoras. A eficácia e fascinação de tais proposições derivam da forma: um modelo descritivo, classificatório, no qual tudo está organizado, contemplado. O fechamento harmônico entre o que há e o que não há, o que é e o que não é. A representação/apresentação de algo considerado claro, conclusivo, conhecido. Quais os efeitos desta equação harmoniosa frente às desmesuras do humano? Um saber totalizante que limita o universo do dito: os transtornos são fenômenos *a priori*,

independentes do laço social que lhes dá existência. A escolarização é pautada pela impossibilidade. O autista! Dessa posição enunciativa resulta um sentido com profundas raízes na cultura escolar "especializada": as práticas pedagógicas existem independentes do contexto e das políticas. As diferenças orgânicas, sociais, psíquicas, comportamentais são equacionadas como identidades. Destas identidades derivam currículos e intervenções que justificam, inclusive, as desigualdades escolares.

Comprometidos com a construção de outra perspectiva, iniciamos em 2011 uma ação de ensino, pesquisa e extensão. Por fundamentos, apostar na educabilidade; na função constitutiva e subjetivante da escola e do professor; na força da palavra, da letra, como dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar na escola. Buscou-se – e, de alguma forma, segue-se buscando, em reedições revistas de nossa proposta de formação – dar lugar a um percurso formativo que levasse em conta os descompassos, os diferentes tempos de se apropriar do vivido e de construir para cada aluno uma forma singular de ensinar e aprender. A proposta do grupo de pesquisa tem como objetivo, no mesmo movimento, constituir uma intervenção e pesquisar seus efeitos de forma a adequar seus rumos. Seus balizadores metodológicos buscam na psicanálise seus fundamentos.

O presente artigo descreve os contornos desta experiência, fazendo reverberar alguns dos seus efeitos. Para tanto, foca o curso de extensão intitulado “Escarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento”, ocorrido entre 2011 e 2014. O argumento é tecido a partir dos escritos dos professores e sua urdidura se dá na forma de um ensaio (ADORNO, 2003)¹. A escrita ensaística, ao contrário da tradição científica, “não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva” (p. 174). Antes, preserva as marcas da incompletude, do não saber constitutivo de qualquer conhecimento possível. Trata-se também de guardar certa afinidade com a proposta aqui compartilhada.

¹ Os excertos apresentados ao longo do texto foram extraídos dos cadernos/escritos dos professores, construídos ao longo dos diferentes módulos do referido curso de extensão. O curso, por sua vez, constitui-se como campo empírico da pesquisa intitulada “A construção do caso como dispositivo de inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento”. Optamos por apresentá-los em itálico, seguidos da expressão (sic). Importante sublinhar que a pesquisa e o curso seguem as diretrizes éticas da pesquisa com seres humanos.

Da construção do caso como dispositivo de uma experiência

Conforme Petry (2006), os professores são constantemente convidados a participarem de cursos sobre novas técnicas e teorias, entretanto, apesar das variadas tentativas “formadoras e reformadoras”, a insatisfação permanece. Será que o professor, frente às diversas opções oferecidas, tem conseguido construir uma autoria nesses percursos? Ou está colocado apenas como espectador de trajetórias “prontas” - já lidas e sabidas - para serem consumidas? O excesso de informações não acabaria por desvanecer os contrastes e as matizes constitutivos do encontro pedagógico?

O belíssimo ensaio *Experiência e Pobreza*, de Walter Benjamin (1996), já se tornou clássico para pensarmos que a disseminação de informações não redunde na ampliação da sabedoria e da possibilidade de tornarmo-nos sujeitos da experiência. Há, inclusive, uma relação antagônica entre tais instâncias: quanto mais uma cresce tanto mais a outra declina. Nas palavras do autor:

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (p.203).

Em nossa proposta formativa, desejávamos sustentar um intervalo, um tempo de reflexão e registro do vivido desde a perspectiva da experiência e de sua narrativa e não desde a produção e disseminação da informação. Acreditamos que formar é algo maior do que informar, mais abrangente e, às vezes, até mesmo de outra natureza. Pois, em muitas situações, a formação passa por construir o lugar psíquico necessário para suportar a falta de informação. É, assim, que a construção de caso tornou-se a linha mestra de nossa proposta. Tal noção nos chega através da psicanálise, de sua clínica e de sua transmissão, sobretudo, no âmbito das equipes de saúde mental.

Na psicanálise “a construção do caso quer operar uma redução da narrativa à escrita do caso através de elementos significantes que permitem localizar o sujeito a partir de sua fala e de seus atos, seguindo seu estilo” (FIGUEIREDO; BURSZTYN, 2012, p.

143). Trata-se de produzir uma operação de extração do singular num campo regido pelo universal dos diagnósticos e prescrições. A orientação que parte do universal para dele fazer decantar o singular nos interessou, em muito, quando se tratou de pensar a elaboração de uma proposta de formação continuada capaz de acompanhar e sustentar o trabalho pedagógico de professores junto a crianças que, em seu encontro com o docente, são antecedidas pelo diagnóstico. As palavras de uma das professoras-cursistas parecem corroborar com tal pressuposto: *O autista da política não é o mesmo autista que chega às salas de aula. Temos de descobrir, criar, inventar um aluno, uma professora, uma prática coerente (sic).*

Essa operação de extração, donde emergem os elementos norteadores da construção do caso, se dá no trabalho em transferência com o sujeito e entre os membros da equipe. É a partir do encontro, de seus efeitos em cada um dos implicados, dos impasses e possibilidades gerados, que surgem os elementos de uma narrativa sobre o caso. Não se trata de um exame pormenorizado da história do sujeito ou de sua doença, mas sim daquilo que o encontro atualiza dessa história, especialmente no que diz respeito aos impasses na condução do trabalho. É sobre a narrativa escrita desses encontros – normalmente de responsabilidade do técnico de referência do paciente -, das cenas que os compõem, dos enigmas que eles cifram, que a equipe se põe no trabalho de produzir uma operação de redução aos elementos mínimos de uma repetição. Trata-se de buscar no percurso da narrativa aquilo que se repete como traço que marca o que podemos configurar como o estilo do sujeito.

Para operar esse trabalho, alguns deslocamentos se fazem necessários. Em primeiro lugar, é preciso abrir mão de um saber totalizado capaz de decifrar todo e qualquer indivíduo. Nessa medida, cada profissional é chamado a colocar em suspensão seu saber prévio – saber que acompanha, por exemplo, o diagnóstico nosográfico e que cifra aquilo que se pode esperar de cada encontro, antes mesmo que ele aconteça. Também se faz necessário que se desloque o eixo do saber do profissional para o paciente, sendo esse quem pode colocar em cena o mais particular de suas questões.

É fundamental, para a construção do caso que julgamentos, impressões, opiniões e inferências muito comuns sobre as ações e ditos dos sujeitos

sejam suspensas e também submetidas a uma redução metodológica para enxugar os excessos de significação tão presentes no imaginário das relações intersubjetivas (FIGUEIREDO; BURSZTYN, 2012, p.146).

O saber suspenso no *a priori* do encontro será reencontrado no *a posteriori* do trabalho com a escrita da narrativa – tanto em sua elaboração quanto na operação de redução aos elementos significantes que nela se repetem. O saber será efeito da construção do caso e não propriamente sua causa. Isso por que, como refere Fedida (1991, p.230), “o caso é uma teoria em gérmen”. Sua construção é o nascedouro daquilo que na sequência dos trabalhos virá a estender os limites do arcabouço teórico do campo do saber em questão. Encontramos aqui uma inspiração fortemente freudiana. Freud ao elaborar a escrita de seus casos fez decantar da narrativa construída os operadores teóricos de sua teoria.

Como na escrita freudiana, o que orienta o processo de construção do caso está mais do lado daquilo que não se sabe do que daquilo de que se tem ciência.

Trata-se de juntar as narrativas dos protagonistas dessa rede social e de encontrar o seu ponto cego; encontrar aquilo que eles não viram, cegos pelo seu saber e pelo medo da ignorância. [...] A construção do caso consiste, portanto, em um movimento dialético em que as partes se invertem: a rede social coloca-se em posição discente e o paciente na posição de docente. Naturalmente, o que o paciente deve ensinar não passa por sua consciência e não pode ser dito em uma fala direta, mas mediante nossa escuta das particularidades, das coincidências que foram escandidas de sua história, do enigma de seus atos falhos, recaídas, ausências, etc. (VIGANÒ, 2010, p.52).

Aquilo que se opera no campo da saúde como construção do caso nos serviu como uma luva para orientar nossa proposta formativa. Queríamos pensar um dispositivo capaz de implicar o professor na produção – e não aplicação – de um saber sobre seu fazer docente; queríamos sustentar com o professor a indagação sobre quem é o aluno que lhe chega, suspendendo a legenda que o diagnóstico impunha a essa criança; queríamos implicar o professor na produção do encontro com seu aluno de forma a que ele e a criança pudessem recolher os efeitos de uma operação de singularização.

Do professor-cursista ao professor-escritor: construção entre tempos, leitores e rasuras

Nossa proposta inicial apresentou-se como um curso de extensão dividido em três tempos/módulos. Cada módulo tinha duração de quatro meses e acontecia no primeiro semestre de cada ano, o que deu ao curso a duração de três anos. Com carga horária de 60 horas-aula por módulo, tivemos encontros presenciais e virtuais no ambiente do TELEDUC – nesse ambiente, espaço/lugar privilegiado para o diálogo, estabeleceu-se a escrita e a leitura de narrativas do cotidiano escolar. Participaram 14 professores das Redes de Ensino do Município de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul. Como pré-requisito, figurava atuar com alunos identificados por meio do diagnóstico pedagógico, médico e/ou psicológico, definido ou não, de autismo, psicose infantil e/ou TGD.

A dinâmica proposta pelo curso ritmava da seguinte forma: encontros presenciais de oito horas-aula por mês e, ao seu final, o convite para um trabalho de escrita a partir de uma consigna como, por exemplo: quem são os alunos com TDG? Quais suas questões, dúvidas, desejos em relação a este sujeito? O que se passa, o que toca, nos (des)encontros deste aluno com você, a turma, a escola? Para além do diagnóstico clínico, médico, interessa refletir sobre a posição que o aluno possui em relação à sua história clínica e escolar. Como ele compreende tal percurso? E a família, como significa, explica tais situações? E você, professora, como compreende este aluno? Qual a sua relação com os especialistas e seus saberes? O que seu aluno pode ter e ser? Como esse aluno aprende? Quais as condições de possibilidade para que o aprender e o ensinar sejam possíveis? Na solidão de suas casas, as professoras – eram todas mulheres – escreviam narrativas que, aos poucos, iam apresentando seu aluno em suas particularidades, o trabalho realizado com ele e os impasses presentes nos encontros e na tramitação dos desafios inscritos no cotidiano de trabalho na escola. Como escreveu uma professora, contar, em tempos diferentes da experiência uma única história que para ela se resumia à trajetória pela qual se *constituiu como professora (sic)*, em especial como professora de alunos com TGD. Trabalho de contar e se contar. Tecer no tempo, entre as idas e vindas dos encontros presenciais.

No ambiente virtual o professor-cursista tinha um leitor-pesquisador particular, que o acompanhava no vai-e-vem do texto. O leitor conversava com o professor, fundamentalmente, na margem direita da página, nas entrelinhas e espaços em branco. Tocado pela narrativa que ia sendo elaborada, o leitor intervinha no texto de forma a encorajar seu seguimento, a demandar seu detalhamento, a indagar uma posição cristalizada, de modo que, a cada dia, o professor pudesse avançar na construção de um olhar capaz de situar seu aluno na singularidade de seus impasses e de suas possibilidades. O leitor desejava, por um lado, produzir no professor um adensamento de seu desejo de escrever e, por outro, desconstruir um saber cristalizado disponibilizado por um diagnóstico que muito diz sobre um quadro psicopatológico, mas quase nada sobre um sujeito em sua singularidade. As intervenções iam de pequenos encorajamentos, passando por indagações e pequenas sugestões de como seguir em companhia: *Nada como pensar compartilhado. Quando Nietzsche encontra um texto de Spinoza refere que não está mais só: agora ele vivia na Dualidão* (sic). Intitulamos essa formas de habitar as margens do texto, de estar em companhia com os professores-escritores, de rasuras.

As rasuras partem da premissa inicial de nossa proposição: formar é diferente de informar. Formar diz respeito à construção de um lugar psíquico para suportar a falta de informação, ou seu excesso. Entre os diferentes tempos do curso, no ir e vir da escrita, contando-se com o tempo, apostamos que algo da experiência pedagógica pudesse decantar e ser validado no laço entre professor-cursista e leitor-pesquisador, ou ainda, entre escritor e leitor. Laço capaz de sustentar as condições para o que é vivido na urgência do cotidiano possa alimentar uma reflexão, se fazer registrar através de uma escrita endereçada a um leitor atento e curioso e, assim, reinventar professores e alunos.

Houve situações em que as rasuras serviram como abrigo das intempéries que um trabalho solitário no AEE às vezes impõe. Perder um aluno que com muita tranquilidade ficava bem no espaço da escola regular para um espaço de escola especial e não sentir apoio na escola na construção de laços para que permanecesse, foi uma experiência difícil. Poder encontrar amparo nas palavras nas margens foi importante pra reorganizar os pensamentos e seguir adiante. Sentia rasura como sustento, amparo (sic).

Certamente aceitar o convite para narrar, através da escrita, os efeitos de um encontro com aquele cujos caminhos de aprendizagem não obedecem aos trajetos ordinários das crianças tidas como “normais”, é se propor a compartilhar os efeitos da travessia de um perigo. Propor-se a este compartilhamento não se situa, necessariamente, na ordem da bravura ou da coragem, mas pode sustentar-se na aposta de que ao nos contarmos nessa travessia possamos, através desta contação, encontrar e tecer o lugar que, nela, foi e que é de cada um. A aposta no contar-se na experiência – sendo esta em si mesma a produção de uma experiência – contém o desejo de este ato trazer como efeito o adensamento de nosso lugar de sujeitos capazes de empreender a “travessia de um perigo” (LARROSA, 2004), donde sairemos expandidos em nossa possibilidade de sustentar a ampliação do espectro do viver e do contar.

Ao enviar um texto, não se compartilha somente palavras, mas junto, estão sonhos, modos de pensar, angústias, desejos; que se imbricam com a escrita, na escrita e pela escrita. O objetivo, visível, palpável faz parte da relação com o aluno: o registro da frequência, o que faz, o que fala, do que gosta. Ter um espaço, uma proposta, uma margem que desencadeia pensar sobre os efeitos da aposta, do olhar e da palavra na relação com o aluno com TGD, diz de um outro viés que faz o professor escritor também fazer um deslocamento, antes não ensaiado. (sic).

Pela reinvenção dos processos escolares...

Participaram do percurso ora descrito, 14 professoras: rostos, fazeres, espaços e percursos diversos. Algumas, com mais de 25 anos de magistério; outras, recém-saídas dos bancos da faculdade. São oriundas das redes estadual e municipal, do atendimento educacional especializado e da sala de aula. Professoras alfabetizadoras, da educação infantil, das séries finais, das salas de recursos e multifuncional. Docentes nos jardins de infância, na psicopedagogia inicial², em escolas seriadas ou cicladas. Um breve retrato do complexo, rico e multifacetado contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no solo gaúcho. Em comum: professoras às voltas com alunos

²Modalidade de serviço de atendimento educacional especializado oferecido às crianças de três a cinco anos e onze meses, advindas das escolas municipais infantis, creches comunitárias conveniadas, asilos, abrigos, etc. O serviço de atendimento ocorre no âmbito das quatro escolas municipais de educação especial da RME/POA.

identificados como autistas, psicóticos, asperges ou com TGD. Segundo os manuais classificatórios, como a CID-10 (1997), tais sujeitos formam um grupo único, marcado pelas dificuldades nas relações interpessoais, nos processos de simbolização e com comportamentos estereotipados e repetitivos. No cotidiano das escolas, são crianças que falam demais, berram, batem e urram. Adolescentes silenciosos, que rodopiam ruidosamente pelos pátios. *Eles não aprendem, não olham, incomodam. Crianças ilegíveis aos olhares docentes e propostas pedagógicas. Estranhos a habitar as margens das salas, dos conteúdos, das avaliações...*

Ele é TGD (sic).

É um branco, de informações, de palavras (sic)

Na pasta do aluno só o laudo, nenhum registro, nenhuma palavra (sic)

Há nada (sic)

Em conversa com os outros professores do aluno, Leonardo sempre escuta a mesma lógica: ele não se comunica, não aceita trabalhar em grupo, não realiza as atividades propostas e não fala³ (sic)

Os manuais classificatórios ofereceram, para muitos docentes, um primeiro sentido. Manguel (2006) diz que, frente a essa leitura clara, diurna, sistemática e estruturada, poderíamos construir outra forma de ler: noturna, adúltera, com limites e certezas borrados. Buscávamos, assim, as rupturas, a valorização das múltiplas tonalidades, a enunciação particular, a construção de outros sentidos possíveis.

O valor e a disposição do *nada* para a constituição de uma experiência. Se há nada de um aluno, se os comportamentos, as respostas e as relações pouco se assemelham às leituras até então realizadas, aprendidas, às expectativas e representações relativas ao que é ser criança e ser aluno, como ser professor? E não havendo professor, como constituir-se como aluno? Professores e escolas parecem, em sua maioria, não reconhecer as construções subjetivas e cognitivas dos alunos com TGD. Diante de tamanha ilegibilidade, inscrever-se como sujeito, seja aluno, seja educador, problematiza-se. É

³ Os nomes são fictícios.

possível uma leitura de tal contexto ao estabelecermos um paralelo entre as condições necessárias para o nascimento do sujeito psíquico com as do sujeito aluno. O processo de humanização do bebê demanda presença e investimento psíquico, afetivo, simbólico por parte do adulto. A inclusão escolar também defende o cuidado, a gentileza e a capacidade de acolhimento, apesar de estes serem de uma ordem diversa daquela realizada pelos familiares. Assim como o bebê que não tem sua existência garantida pelo nascimento orgânico, para ser aluno não basta a matrícula ou a frequência no espaço escolar. Quando “nasce” o aluno? Nasce antes de estar na escola, nasce nas formações, no que se escuta, lê, imagina e fala destas crianças. Ser aluno decorre também de uma inscrição simbólica por parte da escola e dos professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como um dos nossos. Tal legibilidade demanda o desejo e a aposta do educador e da escola. Ao compreender a condição de ser aluno como dependente das nossas leituras, escolas e professores responsabilizam-se por suas perspectivas, visando à experiência educacional de cada um dos seus alunos.

Quando entramos em férias a Mãe do Gabriel veio falar comigo e disse: Obrigada Profª, trouxe um bichinho e senhora está me entregando um menino! Sem palavras... até hoje me arrepio cada vez que penso nisto. (sic)

Sabemos que tal processo implica a presença forte de fatores políticos, técnicos, culturais, subjetivos, etc. Não se trata, assim, de negar tais instâncias. Queremos apenas destacar que qualquer tentativa de inclusão passa pela mudança subjetiva do professor perante o aluno lido/interpretado/sentido como “ineducável”. Como afirmou Rangel (2012), “é impossível ser mestre do monstro”. É necessário, deste ponto de vista, o deslocamento de uma alteridade absoluta, que constrange e obstaculiza o reconhecimento do outro como outro legítimo, para uma posição de hospitalidade frente a este estranho. Sublinha-se, reconhecimento! Não colonização, normatização ou dominação. Trata-se de um movimento difícil e complexo: o reposicionamento por parte do professor a partir de um silêncio, da resistência que o aluno oferece à captação imediata.

...ele estava ali, o tempo todo e não o vi... porque era um TGD, um autista, imaginava que ele não poderia me entender (...) Ofereci tão pouco... poderia ter oferecido mais... poderia ter oferecido um olhar de reconhecimento (sic).

Eu, confesso, também fui aliciada a pensar que te faltavam limites bem claros, que tinhas que experimentar mais tempo na escola para aprender a viver neste ambiente tão, tão, mas, repleto de regras!!! Puxa, acho que perdemos tempo, vimos teu sofrimento, tuas indecisões e teu desespero em muitos momentos; não tínhamos a mínima noção do que estava acontecendo. Acho que nem tu!!(sic).

Tal trajetória pareceu-nos associada a certas quedas: dos sentidos absolutos, das palavras tomadas como signos, do sistema classificatório como detentor das significações, do estranhamento absoluto, do nada. Pelos traços decantados dos escritos e das rasuras percebemos a importância destes (dolorosos) momentos na construção de outra possibilidade, certa ponte em direção a outro lugar enunciativo. Um lugar não marcado pela impotência. No processo de lançar-se a uma outra margem, o desafio era suportar um espaço entre o reconhecimento do sentido e a sua perda, as vozes e o silêncio do texto, o possível e o impossível de conhecer e saber. Para tanto, laborar com as letras, suportar o traço impreciso, o não-todo e o vazio como impulsionadores da criação, intervenção e invenção.

Diferente da tradição científica que integra o não saber em sua argumentação – o autismo ainda é desconhecido, um transtorno de etiologia indeterminada – aspirando eliminá-lo, conhecê-lo, a psicanálise inclui o não saber na construção do conhecimento de si e do mundo. Limite intraduzível, insabível e, paradoxalmente, produtor de todo o saber possível. Nessa tensão entre sabido e insabido, entre visível e invisível, o conhecimento e as possibilidades relativas aos sujeitos com autismo e psicose infantil constroem-se a partir desse indecível, ou seja, desse lugar não todo, do não sabido e para sempre desconhecido. Lógica paradoxal, que convoca a tomada de uma posição por parte do professor. Trata-se de uma travessia importante, de um momento doloroso quando se perde a ilusão de tudo conhecer para, então, fazer.

Do nada ao vazio, o percurso trilhado pelos professores-escritores incluiu uma certa dança entre estes polos: a busca de significado, a ausência de um sentido único e a

invenção de uma possibilidade. Porque não há uma palavra que recubra exatamente o sentido da experiência, precisará colocar-se em cena, escolher uma palavra e responsabilizar-se por seus efeitos. Tal travessia instaura-se quando há esta perda da ilusão de totalidade e de unicidade.

Com traços e nomes como autismo, psicose, o professor está autorizado a não investir, não ensinar. Às vezes, as crianças nem chegaram ainda e já não é mais possível. Tem que ter todo um trabalho pra inventar uma possibilidade. É que o diagnóstico tranquiliza, dá uma palavra. Aí a gente diz: tem que perder esse selo pra conseguir ser professora dessa criança (sic)

Ao contrário de uma perspectiva em que as possibilidades educativas e de aprendizagem residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, pode-se conceber os caminhos escolares e subjetivos como possibilidades a serem construídas (ou não) no encontro entre sujeitos e instituições.

...ele estava ali, o tempo todo e não o vi... porque era um TGD, um autista, imaginava que ele não poderia me entender (...) Ofereci tão pouco... poderia ter oferecido mais... poderia ter oferecido um olhar de reconhecimento (sic).

Na interface entre os encontros presenciais e os encontros à distância, através da leitura, da escrita e da rasura, percebemos a construção, por parte dos professores, de um aluno singular não significado em sua totalidade pelo diagnóstico que lhe foi imputado. Buscamos diferentes formas de sistematizar e singularizar as vivências das professoras com o intuito de, através da construção narrativa, configurar o lugar do aluno – em linha de tensão ao do doente – e, por consequência, o lugar do professor – em linha de tensão ao do impotente diante da tarefa de ensinar quem teima em não aprender.

No início do curso ele não estava ali, mas ao longo do curso eu construí esse novo aluno, pois o vejo com um novo olhar. Então olho para trás e percebo que não dei uma pausa, não coloquei uma vírgula, não olhei para aquele aluno que sempre esteve ali, ele era o mesmo, hoje percebo que era eu que precisava mudar meu diálogo, a maneira de explicar e com as variadas leituras que fiz durante o curso, com os depoimentos das colegas e com as experiências e sabedoria das professoras, constatei que quem nunca esteve lá, com esse aluno, era EU (sic).

Para a psicanálise, a linguagem produz realidade, a constitui e transforma. Deslocar o foco do sujeito com autismo, psicótico, para o professor que lê, interpreta e constrói possibilidades é colocar o professor no centro do processo, implicando-o na construção de uma perspectiva. Não se trata, contudo, de ler e escrever somente para conhecer, para informar.

Se lemos [e escrevemos] para adquirir conhecimento, depois da leitura [e da escrita] sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou” (LARROSA, 2004, p.134).

Outro ponto importante: a criação nunca é autofundada, autorreferente. Ela envolve a cultura, a historicidade, a tradição, as possibilidades simbólicas de cada época e lugar. Trata-se, então, de um processo que se efetiva entre o interior e o exterior, o dentro e o fora, o particular e o público. Um espaço entre. Uma promessa de trabalho...

...ele ainda não fala. Eu sonho que ele fale, nos meus sonhos ele fala comigo. Mais isso já não é mais um impossível. No nosso silêncio, há um aluno e há uma professora (sic)

Ele gosta de desenhar, de dinossauros, de literatura. Certo dia lhe perguntei: Do que você mais gosta na escola? Sua resposta foi imediata: - Adoro ler!!! Foi a pista que eu precisava. (sic).

O túnel (minhocão) é a nossa forma de nos enxergarmos com mais foco, no vai e vem da bola, onde João me endereça, sem estar com os olhos na mãe. Nestes momentos, ele me vê e busca pelo encontro da bola e me arremessa e nisto vamos estreitando nossos vínculos. Muito do nosso tempo é tomado neste encontro (sic).

Uma palavra final mas não no sentido da última

A experiência de ensino, pesquisa e extensão aqui compartilhada procurou contemplar duas importantes demandas da educação brasileira contemporânea. A primeira é a formação continuada de professores no contexto da educação inclusiva, seja no âmbito atendimento educacional especializado complementar e/ou nas salas de aula do ensino comum. Apostamos em um fazer que congregue, entre outros, o atendimento

ao aluno, a assessoria aos colegas docentes, o contato com familiares e o estabelecimento de redes com a clínica e recursos da comunidade como dispositivos favorecedores da inclusão escolar. Estas dimensões são exigentes e implicam novas formas, tramas e contornos para pensar e sustentar os processos de escolarização. E segunda, e não menos importante demanda, envolve a inclusão escolar de sujeitos identificados como autistas, psicóticos, TGD e outros tantos nomes oriundos dos manuais classificatórios. São comumente alunos que, em consequência de uma estruturação psíquica singular, apresentam comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas ou aparentemente sem nexos, escritas e leituras presas na literalidade do texto ou com sentidos errantes. Estas diferenças são, constantemente, percebidas como impedimentos, justificando-se, assim, a ausência de escola ou práticas reeducativas, com vistas à adaptação comportamental. Com as políticas educacionais inclusivas, tal quadro começa a sofrer alterações sendo que, para sua real efetivação, exige-se um trabalho de transposição da letra das leis para o cotidiano das escolas – trabalho esse que precisa ser operado por cada um envolvido na escolarização desses alunos. Sabemos que a matrícula não é suficiente para garantir efeitos constitutivos e potencializadores da aprendizagem. É necessário um esforço no sentido de criar espaços de pertença e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social; o que não se faz sem educadores cuja formação e desejo lhe permitam o engajamento nessa construção. Oferecer tal formação e fomentar tal desejo é um desafio para as redes de ensino, as escolas, os professores e os profissionais envolvidos com a infância. Tomamos este desafio como eixo de nossas ações e intenções, ao propormos um percurso formativo constituído a partir do diálogo entre a psicanálise e a educação especial.

Através dos escritos dos professores e das pontuações operadas pelas rasuras, rumamos em direção à construção do caso. Importante dizer que o desafio inicial se situou na sustentação da elaboração de uma narrativa suficientemente rica em detalhes como que para tornar possível, em um segundo momento, a redução necessária à decantação dos significantes que compõe, em sua repetição, as marcas distintivas do sujeito naquele encontro. Deparamo-nos, não poucas vezes, com um certo deserto significativo quando diante da pergunta pelo sujeito o professor insistia na legenda que o

diagnóstico do qual a criança é portadora carrega. Tomamos essa insistência como resistência frente ao não-saber atualizado pelo encontro com essas crianças. O fato de o professor, muitas vezes, ver-se sem nada nas mãos para seguir no processo pedagógico com seu aluno tido como “TGD” constitui elemento importante para justificar a escolha por um trabalho de construção.

*[rasura]: o que você acha que poderia ter sido diferente no seu trabalho com Diego? (professora-escritora): vai terminar o ano, mas estou sentido algo dentro de mim que **poderia ter feito mais**. Acho que quando algo está chegando ao fim sempre temos a sensação de que podíamos ter feito mais e melhor. Talvez ter acreditado mais em minhas condições de poder fazer, simplesmente fazer...esse curso já me ajudou a superar muitas coisas inclusive o medo. (sic)*

O processo de inclusão escolar envolve diferentes formas e tempos de olhar/ler/inscrever o aluno. Se as crianças ditas “normais” trazem consigo a ilusão de que sabemos a respeito desta trajetória, bem como do ensino-aprendizagem, aquelas com TGD suspendem certezas, tornando-se, muitas vezes, intraduzíveis para nossas lentes: “O cego não me vê, mas sabe que estou ali, precisa de mim, me chama e me olha... eu sou a professora dele. O autista não! Ele não quer saber de mim, não quer saber de nada... aí não dá!”. Se nada há de um aluno ali... se seus comportamentos, respostas e relações pouco se assemelham aos textos aprendidos, às expectativas e representações relativas ao que é ser criança e ser aluno, como ser professor? E não havendo professor, como constituir-se como aluno? O diálogo inviabiliza-se, cegando possíveis leituras e horizontes compreensivos.

Responder a essas perguntas não constituiu o objetivo desse ensaio, mas antes esteve em nossa mira situar a necessidade de sua colocação em cena. Consoantes com a inspiração ensaística, não buscamos começar “com Adão e Eva, mas com aquilo que se deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer...” (ADORNO, 2003, p.16-17).

A partir do diálogo entre psicanálise e educação especial, compartilhamos uma experiência em formação. No gesto que toma a voz como letra a ser inscrita e lida, o professor é convidado a narrar e inscrever sua própria experiência. Entre(linhas),

silêncios, palavras e traços, a construção de um aluno e de uma professora. Nesse movimento, percebemos deslocamentos importantes nas formas de ler, interpretar, significar e inscrever as (im)possibilidades dos sujeitos da educação especial.

Referências

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: **Notas de literatura**. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 15-45.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

FÉDIDA, Pierre. A construção do caso. In: **Nome, figura e memória: a linguagem na situação psicanalítica**. São Paulo: Escuta, 1991.

FIGUEIREDO, Ana Cristina; BURSZTYN, Daniela Costa. Da narrativa à escrita: a construção coletiva do caso clínico. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris. **A escrita como experiência de passagem**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2012, p.134-145.

GARCIA, Rosalba M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 65-78.

LARROSA, Jorge. **A linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MICHELS, Maria Helena. O Instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 79-90.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10** - Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PETRY, Paulo. Críticas piagetianas e psicanalíticas à atual formação de professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 31 n. 1, jan./jun. 2006. p. 53-68.

RANGEL, Fabiana. **Para ser mestre do monstro**. Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas: ANPED, 1-15, out. 2012. Disponível em:

< <http://www.anped.org.br/reunioes/35ra/1trabalho/GT15-4469-Int.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

VIGANÒ, Carlo. A Construção do caso clínico em saúde mental. **Psicanálise e Saúde Mental Revista Curinga**, 1999, 13, 50-59.