

## AS MARCAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM GRAVES TRANSTORNOS NO DESENVOLVIMENTO

THE MARKS OF THE SCHOOLING OF CHILDREN WITH SERIOUS  
UPHEAVALS IN THE DEVELOPMENT

CARLOS ALBERTO SEVERO GARCIA JÚNIOR\*

### RESUMO

O presente trabalho apresenta algumas reflexões acerca da escolarização de crianças com graves transtornos no desenvolvimento. Discutir a importância da produção subjetiva no processo de escolarização torna-se relevante considerando a constituição e a formalização da inclusão no âmbito escolar. A partir de análise bibliográfica alicerçada na perspectiva psicanalítica, pode-se notar a repercussão da produção da escolarização nos sujeitos que necessitam de um cuidado e, muitas vezes, de uma produção de sentidos como marcas significativas desse processo. Porém, as demandas escolares nem sempre atendem as necessidades a partir do estágio em que está a criança. Nesse sentido, os envolvidos com a escolarização devem entender as diferentes posições subjetivas em que a criança é colocada e se coloca. Assim, a marca da escolarização tem relação com a proteção oferecida contra a ruptura dos laços subjetivos nesses sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Escolarização; Graves Transtornos no Desenvolvimento.

### ABSTRACT

*The present work approaches some reflections concerning the education of children with serious upheavals in the development. To argue the importance of the subjective production in the schooling process becomes excellent considering the constitution and the legalization of the inclusion in the pertaining to school scope. From a bibliographical analysis, based in the psychoanalytical perspective, the repercussion of the production of the education in the citizens can be noticed that needed a care and, many times, of a production of felt as significant marks of this process. However, the pertaining to school demands nor always take care of the necessities from the period of training where she is the child. In this direction, the involved ones with the schooling must understand the different positions subjective that the child is placed and if it places. Thus, the mark of the schooling has relation with the protection offered against the rupture of the subjective bows in these citizens.*

**Keywords:** Special Education; Schooling; Serious Upheavals in the Development.

---

\* Psicólogo Graduado pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Especialista em Educação Especial (UFSM). Mestrando em Educação (UFSM) Santa Maria - Rio Grande do Sul.

## INTRODUÇÃO

O ser humano se torna sujeito nas relações sociais. À medida que faz tomar e toma parte do discurso social, o ser humano estabelece e constitui laços biológicos, subjetivos e volitivos. A transposição do ato, processo e efeito de apreender o mundo que o rodeia, versa as possibilidades de estruturação e de posição do sujeito com o outro. Desse modo, pode consolidar-se como sujeito de desejos.

A história nos revela a trajetória do homem em distintos tempos, espaços, circunstâncias, valores, hábitos, linguagem, etc. Por isso, escrever, registrar, analisar e, porque não, organizar algumas ideias sobre a escolarização de crianças com graves transtornos no desenvolvimento<sup>1</sup> é uma elaboração *a posteriori*. Nessa perspectiva, estamos falando de uma construção como processo retroativo.

No transcurso dos séculos XVIII e XIX, após as significativas transformações das vivências individuais, dos modos de convivência e dos fatores de prestígio na sociedade – riqueza, propriedade privada e saber – o discurso social adquire notórios valores. Esses conjuntos de circunscrições ainda hoje (século XXI) têm grande força e produção na vida social.

Socialmente, a forma marcante da organização escolar e os procedimentos pedagógicos assumiram três modos de sistematizar o conhecimento e influenciar diretamente a escolarização: a descrição das variações psicológicas segundo a idade, a investigação das diferenças individuais e a confecção de modelos teóricos para explicar o comportamento humano (VEIGA, 2007). Espe-

rava-se, portanto, que, conhecendo as características dos alunos, o professor fosse capaz de utilizar os métodos de aprendizagem adequados. Entretanto, uma vez estabelecidas as diferenças sociais, os desencontros de linguagem, os efetivos rebaixamentos no funcionamento intelectual por determinantes genéticos, funcionais ou anatomopatológicos, torna-se necessário propor indagações a respeito da escolarização daqueles que apresentam graves transtornos no desenvolvimento.

O presente ensaio propõe uma discussão sobre as questões referentes ao processo de escolarização de crianças com tais problemas. O principal objetivo deste artigo é construir um percurso acerca de insígnias relativas às alterações das interações sociais e subjetivas que esses sujeitos carregam no processo de escolarização.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 15), os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são definidos como:

aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

## ESCOLARIZAÇÃO – UM PROCESSO CONTÍNUO LINEAR

Podemos dizer que a escolarização é um processo contínuo de fatos, operações e ações que apresentam certa unidade ou que

<sup>1</sup> Oficialmente, o Brasil passa a adotar a terminologia definida pela Organização Mundial da Saúde (1993), Transtornos Globais do Desenvolvimento, para referir-se a crianças que apresentam obstáculos complexos no percurso e passagem do desenvolvimento infantil.

se reproduzem com certa regularidade, andamento, desenvolvimento e movimento. Logo, as transformações de concepções pedagógicas enfrentam reconfigurações por circunstâncias multifatoriais, sejam por elementos sociais, sejam ambientais, culturais, etc. Pensando na prática da “inclusão escolar” de crianças com graves transtornos no desenvolvimento, reportamo-nos a uma discussão em que a preocupação com estratégias e atenções especiais merece espaço para reflexão.

Crianças com graves transtornos no desenvolvimento são parte da realidade escolar. Tais sujeitos apresentam limitações no desenvolvimento das diversas atividades espontâneas, interações sociais e modalidades de comunicação e nos contatos afetivos interpessoais, o que oficialmente no Brasil é indicado como Transtornos Globais do Desenvolvimento, a partir da referência da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde no capítulo que diz respeito aos Transtornos Mentais e de Comportamento (CID -10).

Estamos falando, como nos aponta Kupfer (2007), de crianças que, para alguns psicanalistas, poderiam receber o diagnóstico de psicóticas, enquanto, para alguns neurologistas, poderiam ser chamadas de autistas de bom rendimento, mas, seja qual for o nome (diagnóstico), estará se referindo a crianças excluídas da escola regular. Entretanto, tal realidade está começando a mudar, pois há centros educacionais falando em readmitir essas crianças nas escolas regulares e isso nos aponta algumas considerações importantes no modo de problematizar o tema. Não poderíamos deixar de destacar que a própria história da Educação Especial no Brasil ainda é recente e se encontra em pleno desenvolvimento, por isso a cautela no “furor inclusivo”.

Meira (2006) afirma que “a escola inclusiva não deve ser a escola que ‘oferece tudo para todos’. Este é um lugar impossível” (p. 48). Nesse sentido, ascender algo da impossibilidade de atender a demanda pedagógica de serem “todos iguais”. “Demandar a todas [crianças] o mesmo nível de atividades seria denegar as diferenças que aí se impõem” (MEIRA, 2006, p. 47). Por isso, a escola faz um “pedido desorganizador”, pois coloca para as crianças a imagem do que não são. Contudo, nos aponta a autora que, na entrada da escola, as crianças podem ser registradas em suas singularidades, enquanto sujeitos, e aproveitar o encontro com colegas que podem servir de referências identificatórias.

Em tal perspectiva, o professor envolvido com a inclusão dessas crianças deve estar atento às diferentes posições subjetivas que uma criança pode vir a constituir transferencialmente com ele e entender de que lugar a criança fala, de modo que possa analisar em que lugar a aprendizagem se insere. Além disso, deve conhecer as famílias e, principalmente, não se colocar como aquele que resolverá todos os problemas de todas as crianças (MEIRA, 2006).

## **PROCURANDO ALGUMAS MARCAS – TEMPO DE INTERFERÊNCIAS**

Versar sobre a conjuntura extremamente séria e inquietante de crianças com dificuldades importantes em seu desenvolvimento é ir além dos limites do espaço clínico, da percepção do espaço escolar e deparar-se com um discurso social poderoso capaz de pronunciar e prenunciar rumos para a aprendizagem e escolarização desses sujeitos. Tarefa nada simples. Para tanto, propor e sugerir interces-

sões na educação inclusiva significa construir sentidos a partir do tempo que já passou; conforme Kupfer (2007), qualquer esforço de retomar a educação produzirá algo novo e será sempre uma reeducação. Assim, demarcar o processo de construção da escolarização de alunos diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento é estabelecer um conjunto de intervenções que necessitam ser tencionados para se adentrar nas dificuldades que desafiam a capacidade de solucionar e encontrar respostas.

A escola poderá ser a porta de entrada para produção de sentidos, se for pensada como um lugar de apostas na construção de aspectos simbólicos – instância que opera por meio de símbolos, representações metafóricas, elementos figurados, insígnias familiares – bem como dos aspectos sociais – conjunto de relações entre conjunto de pessoas em um espaço particular –, que são formas de marcar um tempo. Um tempo da infância. O significante infância é o que dará à criança um lugar a partir do qual será possível ocorrer significação e construção de uma identidade, ou seja, a partir da troca estabelecida com a escola.

Poderíamos dizer que estamos referendando um tempo de interferências multifatoriais carregado de significados de ordem econômica, demográfica, social, políticas e culturais. O tempo de interferências assinala aqueles sujeitos espalhados nesse espaço de escolarização. Como marcar esse tempo? E, do mesmo modo, como a escola tem produzido “marcas” nos alunos com graves transtornos no desenvolvimento? Quais são as possíveis

“marcas” que a escola, mesmo com todos os seus problemas, ainda consegue oferecer?

## **ESCO(L)AR... A TRANSMISSÃO-TRANSFERÊNCIA**

Inicialmente, mencionamos a experiência desenvolvida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), na qual a professora Maria Cristina Machado Kupfer, junto a alguns colaboradores, começou, em 1991, um projeto denominado: A Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida<sup>2</sup>. As pesquisas científicas desenvolvidas e produzidas nessa instituição, principalmente no que diz respeito à aproximação entre educação e psicanálise, nominada de *educação terapêutica*, sustenta o modo como podemos encarar os diversos enfrentamentos e dificuldades de inclusão de crianças com problemas de desenvolvimento - psicóticas, autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva.

Temos um campo teórico denominado de *Educação Terapêutica* que nos serve de guia nesse percurso. Educação Terapêutica, aponta Kupfer (2007), constituiu-se em um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, visando à retomada do desenvolvimento global da criança ou à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa a ter construído.

A escola, ao receber crianças com graves transtornos no desenvolvimento, oportuniza a representação de um lugar e tempo. Alude um espaço para a construção de laços sociais, que poderá produzir um aumento da ca-

<sup>2</sup> A pré-escola Terapêutica Lugar de Vida é uma instituição de atendimento terapêutico e educacional para crianças com graves transtornos - psicoses e o autismo, além de outros quadros psíquicos graves. Atualmente, a instituição passou a chamar-se Associação Lugar da Vida - Centro de Educação Terapêutico, seguindo a atenção e referência com as áreas de Saúde Mental e Educação.

pacidade de circulação social. Kupfer (2007, p. 91) refere que

a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder.

E, desse modo, construir um espaço e poder subjetivante dos diferentes discursos em circulação no campo social, tentando assegurar e sustentar um lugar social para criança, considerando a potência do discurso (ou discursos) em torno do escolar.

Alfredo Jerusalinsky (1999), psicanalista argentino, chama a atenção para a importância do significativo escola como o que reconhece e carimba uma “certidão de pertinência”. A escola é uma instituição social que representa a normalidade. De tal modo, a representação social coloca a escola como uma instituição representante da normalidade. Portanto, pertencer a um espaço de escolarização é receber um reconhecimento social.

Jerusalinsky (1999) também põe em questão um importante tema: a escolarização de crianças psicóticas. Indaga: deve haver escolas para crianças psicóticas? Afirma que sim. Uma primeira razão para existir escolas para psicóticos é o fato de que ensinar uma criança que já tem estruturalmente constituída a curiosidade é diferente daquela que ainda não a tem. Entretanto, afirma que é possível constituir formas de promover curiosidades parciais e fragmentadas que permitiriam uma constituição simbólica. E complementa:

Mas é evidente que um professor que não esteja em condições especializadas de trabalhar de um modo um pouco diferente, no sentido de que leve em conta

que essa criança não está nessa posição de curiosidade como todas as outras, vai fracassar (Ibidem, p. 144).

O mesmo autor esclarece que, para a criança psicótica, aprender em uma escola comum é tarefa difícil. Seria, então, oportuno “uma escola onde se reúnam somente os psicóticos” ou uma escola comum? “A resposta é: às vezes sim, às vezes, não” (ibidem, p. 144). Dependem dos pontos de referências que mobilizam seus desejos de aprender, suas curiosidades. Por isso, cada caso é um caso.

Vasques (2008) aponta que são vários os obstáculos relativos aos supostos limites e possibilidade na construção do processo inclusivo de escolarização de crianças com psicose infantil. Características particulares, como comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante, são percebidas como impedimentos para a escolarização e, por sua vez, justificariam a ausência ou o encaminhamento para espaços reeducativos com vistas à adaptação comportamental. A pesquisadora mostra que, sob certos aspectos, a escola duvida de sua função frente a crianças tão diferentes e questiona seus ideais e regramentos.

Uma importante pesquisa apresentada recentemente sobre a produção acadêmica brasileira referente ao autismo e às psicoses infantis apontou que, de 1978 a 2006, foram totalizadas 264 investigações relacionadas pelo diagnóstico e etiologia, a partir de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros (VASQUES, 2008). Certamente, esse dado reforça a ideia de que ainda temos um longo caminho pela frente para discutirmos sobre escolarização de crianças com graves transtornos no desenvolvimento. Por isso, nos encontramos em processo de construção acerca da escola-

rização desses sujeitos, trincando, rompendo e interrogando conceitos marcados pela ineducabilidade e impossibilidade.

A pesquisa referida anteriormente, trata-se de uma tese que buscou diferentes áreas do conhecimento – humanas, saúde, biologia, linguística, letras e artes, ciências sociais aplicadas, engenharia e ciências exatas e da terra – para relacionar com o tema do autismo e psicose infantil. A autora refere que é possível estabelecer um novo olhar sobre o tema e, como um gesto de leitura - invenção de possibilidades – implicar-se na aposta e na responsabilização pelo processo terapêutico e educacional da criança com autismo e psicose infantil. Isto é, cada processo é singular, não havendo nenhuma garantia prévia. Em outras palavras, como não há um percurso pré-estabelecido, garantido pelos diagnósticos para o processo da escolarização, o professor, a escola e os terapeutas envolvidos responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar de seu aluno, à possibilidade de um encontro, de uma produção e de uma experiência capaz de fazer falar e dar voz ao outro.

A escola é uma instituição de transições, que funciona como um escoadouro, um canal capaz de dar saídas. Quando a escola consegue oferecer à criança a construção de uma trama com significações sociais e noções simbólicas, está apontando a necessidade da atenção e do cuidado no processo transmissão-transferência. Desse modo, a partir dos profissionais envolvidos, consegue transcorrer a noção de sujeito na dimensão particular. Para Kupfer (2007, p. 125),

quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramentos e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos

do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo.

Já constatamos que os encontros importantes entre a estruturação subjetiva e educacional com o valor simbólico da escola e do ato educativo marcam uma reconfiguração da escola, oportunizando a elaboração de novos dispositivos para a construção da escolarização (GARCIA JÚNIOR, 2008). Não por acaso, neste ensaio damos seguimento a inquietações anteriores. Cientes das possíveis respostas inacabadas e capazes de formular novas questões, como neste caso, marcamos nossa posição de sujeito não todo, pulsionados pelo desejo de aprender sobre aquilo em que não conseguimos traçar contornos tão claros. Por isso, lançamos mão dos alicerces e contribuições da psicanálise para registrar alguns pontos elementares, porém muito caros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rigor, todas as crianças aprendem a participar da vida social com os seus imperativos, regras e operações. Quando não conseguem operar na lógica ou sistema de organização escolar são mal toleradas e, por consequência, são excluídas. As crianças com graves transtornos no desenvolvimento deixam algo aberto para se fazerem ver: eis a tentativa de nos apontar o irregular, o estranho, a falta como indicação de algo inacabado e que necessita atenção.

A capacidade em enfrentar as diferentes demandas postas por uma criança com sérias

dificuldades de aprendizagem, socialização, comunicação, locomoção, etc., firma uma postura ética dos envolvidos com o seu processo de escolarização. Será a maleabilidade da equipe que possibilitará a observação dos constantes deslocamentos, desejos, afrontamentos, lacunas e transformações decorrentes de determinadas marcas que o espaço escolar registra no desenvolvimento dos domínios cognitivos, comportamentais, afetivos e, principalmente, simbólicos das crianças.

A escola, portanto, tem a função de ser um espaço que marca e referenda insígnias subjetivas, capaz de suportar a desorganização que a criança traz em sua constituição psíquica. Por isso, requer preparo e formação daqueles que procuram e querem encontrar alguém além do que se vê, para além de seus sintomas. O chamado para que a criança atenda à demanda escolar, isto é, para que aprenda e seja integrada à escola exige um comprometimento com a flexibilidade.

É preciso tomar uma experiência como lição. Lição no sentido de ensino, como marca, desenho, inscrição, nome, número, selo, símbolo, carimbo etc., que se coloca sobre um sujeito para distingui-lo de outros. De tal modo, podemos pensar em um *processo de emenda*, isto é, um ato de ligar partes para formar um todo levando em conta os vários pontos ainda desconexos na escolarização dessas crianças; como a possibilidade em construir uma *guarda-niça* – um conjunto para prover a proteção contra a ruptura do sujeito – e garantir uma circulação e apropriação no âmbito escolar.

Desse modo, na escola, a criança aprende com o outro, por meio das inter-relações entre professores, colegas, funcionários, etc., bem como apreende o discurso social e registra

os aspectos simbólicos atravessados nos vínculos subjetivos. Entretanto, o imaginário não transforma algo em ação propriamente dita. Existe a necessidade de experienciar a lição para marcar algo verdadeiramente importante, pois o valor de uma experiência adquire sentido quando o episódio faz uma marca em torno do sujeito ou do acontecimento. Assim, a lembrança remonta a um significado que pode ser associado com novas lições.

Torna-se possível assegurar que a potência da escolarização de crianças com quadros psíquicos graves se encontra na transformação permanente da construção simbólica desse processo. Na travessia constante de bordas com poucos contornos e muitas vezes fragmentadas, deve-se avaliar e analisar o que cada criança pode desenvolver na escola. E o elemento que baliza os limites e os alcances da escolarização de uma criança é o desejo de aprender, isto é, o sujeito desejante que fala de seu funcionamento, organização e tempo. Com isso, concordamos com Jerusalinsky (1999): o tipo de escola que garantirá a melhor forma de aprendizagem para a criança depende dos pontos de referência que mobilizam seu desejo de aprender, sua curiosidade.

Por fim, reafirmamos a importância do reconhecimento das marcas da escolarização como uma indicação das questões singulares e específicas que cada aluno traz em sua própria história de vida. Ao conhecer as diferenças, as experiências já perpassadas, acompanhar os gestos, considerar o que se tem, observar as ações e evidenciar impressão, vemos um processo em construção, logo, um profícuo andamento da escolarização.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: mai. 2009.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. In: \_\_\_\_\_. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. 2. ed. Artes e Ofícios: Porto Alegre, 1999. p. 126-154.

GARCIA JÚNIOR, C. A. S. A construção da escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 117-123, jul./dez., 2008.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

MEIRA, A. M. G. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. **Escritos da criança**. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, n. 6, 2. ed., p. 41-52, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10** – descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.