

RESUMO

A clínica com crianças psicóticas e autistas impõe desafios às equipes terapêuticas. No Lugar de Vida acompanha-se a escolarização das crianças atendidas na instituição, pois a inclusão escolar constitui um dos eixos do trabalho terapêutico (Educação Terapêutica). Partindo desse ponto, verificou-se a necessidade de incluir os professores no trabalho institucional oferecendo-lhes um espaço de interlocução e troca de experiências para falar das dificuldades na escolarização desses alunos. Esse trabalho de escuta de professores no Grupo de Palavra Ponte refere-se à escuta das produções discursivas em jogo e pode promover mudanças nas práticas pedagógicas adotadas tradicionalmente, promovendo a inclusão escolar dessas crianças.

Descritores: *criança psicótica; inclusão escolar; Educação Terapêutica; grupo de palavra; escuta de professores.*

A ESCUTA DE PROFESSORES NO TRABALHO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS PSICÓTICAS E AUTISTAS¹

Marise Bartolozzi Bastos
Maria Cristina Machado Kupfer

A clínica psicanalítica com crianças com transtornos graves impõe às equipes terapêuticas importantes desafios.

A legislação em vigor desde 1999 afirma que a escolarização dessas crianças deve acontecer, preferencialmente, no sistema regular de ensino, mas sabemos o quanto é penoso para os educadores ter em sala de aula alunos que estão imunes ao estabelecimento do laço social, que não têm curiosidade pelo conhecimento e que não entram no regime das rela-

■ Psicanalista, doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Membro da Associação Lugar de Vida.

■ ■ Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

ções e trocas sociais. As tentativas de manter essas crianças na escola regular nunca foram uma tarefa de fácil execução, e por isso o trabalho clínico desenvolvido no Lugar de Vida acompanha a escolarização das crianças atendidas na instituição (psicóticas, autistas ou com graves comprometimentos em seu desenvolvimento), pois a inclusão escolar constitui um dos eixos do trabalho que denominamos *educação terapêutica*: um tipo de intervenção junto a crianças psicóticas e autistas e pode ser definido como um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil (Kupfer, 2000a).

Para as crianças psicóticas, ir à escola pode significar a volta à circulação social e também a retomada de seu desenvolvimento intelectual. Mais que um exercício de cidadania, ir à escola tem valor terapêutico: a escola pode contribuir para a retomada ou para a reorganização da estruturação perdida para a criança.

A educação terapêutica é então um conjunto de práticas do qual o grupo de professores é parte integrante.

Para que as crianças com transtornos graves possam usufruir da escola é fundamental que a equipe terapêutica trabalhe em parceria com os educadores. Nossa proposta é acompanhar a escolarização dessas crian-

ças dando o suporte necessário aos professores que precisam sustentar uma função de produzir *enlace* (circulação social), em acréscimo à sua função pedagógica.

O trabalho de inclusão escolar não pode ser realizado sem a inclusão dos professores, já que eles são uma das ferramentas mais importantes na sustentação desse lugar social que se pretende oferecer à criança psicótica: o lugar de aluno.

Tendo tais princípios como norteadores do trabalho clínico, a equipe do Lugar de Vida oferece, além de visitas periódicas às escolas, uma reunião mensal aberta à participação de educadores interessados em discutir as questões da inclusão escolar, visando à criação de um espaço de interlocução entre profissionais que se engajam no processo de escolarização dessas crianças. Essa reunião é hoje chamada de GPP – Grupo de Palavra Ponte.

Como a participação e a frequência são livres, a cada encontro o grupo assume uma configuração diferente. A dinâmica das reuniões é bastante informal, e todos podem ter acesso à palavra, após a apresentação inicial de cada participante, que é feita a cada encontro.

Cabe lembrar que o professor que participa dessas reuniões, muitas vezes, demonstra sua inquietação de não estar ali falando apenas em nome próprio e preocupa-se em marcar sua posição de integrante de uma estrutura escolar que dita normas e funci-

onamentos diante dos quais se sente impotente e incapaz de operar mudanças.

Nosso objetivo em trabalhar com um dispositivo grupal não é no sentido de oferecer uma psicoterapia de grupo, mas é pelo fato de acreditarmos que a troca de experiências e a interlocução entre pares possibilitam aos professores se interrogar a respeito das diferentes significações atribuídas aos “sintomas” dessas crianças, além de poder refletir sobre o mal-estar inerente ao campo da educação (Bastos, 2003).

Vemos a importância de o professor poder resgatar e se apropriar do trabalho que desenvolve com a criança, através do relato que é convidado a fazer diante do grupo, pois é comum manifestarem-se surpresos em relação às mudanças que observam em seus alunos e que não avaliavam como um efeito de seu trabalho.

Esse trabalho de escuta, na perspectiva de uma clínica ampliada (Kupfer, 2000b), foi nos mostrando que se temos professores e alunos enlaçados em uma estrutura discursiva, a escuta desses professores fornecerá elementos para que se situe a posição do aluno na estrutura discursiva da escola, propiciando deslocamentos do discurso pedagógico tradicional, auxiliando os professores para que possam se apropriar de outras posições discursivas (não focalizando as aprendizagens apenas sob o crivo da eficiência e rendimento) e possam desdobrar suas queixas pro-

duzindo novas significações a partir desses questionamentos.

Nesse sentido, pensamos ser possível tomar o grupo de professores como uma estrutura discursiva e, a partir daí, utilizamos como ferramenta teórica para nossas articulações a teoria lacaniana dos quatro discursos (Bastos, 2003).

Lacan (1996) em seu *O seminário, livro 17* formula a teoria dos quatro discursos marcando a existência de um discurso sem palavras, discurso enquanto uma estrutura que permeia todo laço social.

O discurso é, portanto, um instrumento de linguagem que instaura um certo número de relações estáveis estabelecendo, assim, modalidades de relação social que Lacan formulará em termos de quatro discursos: o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso da histérica e o discurso analítico.

Dito de outro modo, os laços sociais se estabelecem a partir do discurso, pois sempre que tomamos a palavra, ocupamos um determinado lugar e colocamos o outro em determinada posição, disso decorre uma determinada produção que terá a ver com uma determinada verdade.

Nesse sentido, vale pensar que 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 permeia todo o grupo.

Ao tomar o grupo de professores como uma rede discursiva, pode-

mos analisar o tipo de laço social que aí comparece e os diferentes efeitos produzidos nos sujeitos desse processo. Portanto, se o grupo é suposto como uma estrutura discursiva, o que está em jogo é a relação de fala, e não a relação entre as pessoas. Isso permite trabalhar com os grupos numa referência à linguagem, ao estatuto da Lei e, portanto, à castração e à separação.

A articulação da clínica ampliada praticada no Lugar de Vida com essa concepção de trabalho com grupos parece bastante oportuna porque possibilita a consideração dos aspectos coletivos e do particular em uma mesma estrutura.

Se, num primeiro momento, os professores buscam as reuniões com uma expectativa de que receberão ali algum tipo de “resposta” que os auxilie na tarefa de trabalhar com esses alunos “diferentes”, o trabalho de escuta oferece outra coisa. Em vez de respostas que obturem e fechem as interrogações, abrimos para o professor a possibilidade de que fale de sua experiência e faça interlocução com seus pares, e desse modo é possível uma circulação discursiva que tira o educador do lugar de queixa e impotência e o põe a se interrogar sobre suas práticas pedagógicas (Bastos, 2003).

Vemos, portanto, a importância desse trabalho não só no sentido da acolhida de suas experiências – sustentação imaginária – como na direção oposta, de produzir “furos” no

imaginário, trabalhando com as idealizações que imperam no campo educativo para dar lugar ao simbólico, a um fazer que seja da ordem de um possível.

Nossa experiência de escuta de professores mostra que promover a explicitação dessas produções discursivas tem como efeito aquilo que Lacan (1998) chama de *confrontação*, marcando o que distingue, radicalmente, essa intervenção de uma interpretação.

Em seu texto *A direção do tratamento e os princípios de seu poder* (1998), Lacan discute o lugar da interpretação na direção do tratamento e marca a diferença entre aquilo que é da ordem de uma interpretação (que aponta para o fantasma, para o sujeito do desejo) e aquilo que é da ordem de uma *confrontação* do sujeito com seu próprio dizer: “*um dizer esclarecedor*” (p. 598).

Esse “dizer esclarecedor” possibilita que o professor se dê conta de sua implicação naquilo que, num primeiro momento, era visto como um problema exclusivo da criança, a respeito do qual ele só podia lamentar, queixando-se da falta de recursos e de preparo dele e da escola.

A confrontação e o giro discursivo

Cena 1:

Vejam o relato de um professor que vem, pela primeira vez, à reunião contando que recebeu em sua classe o aluno Pedro². Ele diz: *“Ainda não o conheço bem, mas noto que ele é agitado, saía muito da sala e agora retorna quando eu chamo sua atenção. Eu penso que ele tem alguma deficiência mental porque ele não é como os outros alunos, tem comportamentos diferentes, a gente logo percebe que a criança não é como as outras”*.

Neste ponto é feita uma intervenção de um profissional da equipe, perguntando o que fez o professor pensar que aquela criança seria deficiente mental. A resposta do professor é imediata: *“Bem, se não é, parece. Ele não tem um jeito muito normal”*.

Outros professores tomam a palavra, e instaura-se no grupo uma polêmica discussão a respeito de normalidade, deficiência, diferenças, expectativa dos professores em relação a seus alunos, problemas de aprendizagem. Todos falam, mostrando os diferentes pontos de vista, e a equipe encarrega-se de “coordenar” a discus-

são, garantindo a palavra àqueles que desejam dar sua contribuição.

Ao final da rodada, mas sem que o assunto se esgote, pedimos ao professor que fale o que ele vê de “anormal” nessa criança. E o professor, ao se *confrontar* com sua fala, acaba dizendo: “*Como eu disse para vocês, eu ainda não o conheço bem, desde o primeiro dia fiquei pensando que Pedro seria um desafio, talvez ele não seja deficiente mental, seja apenas meio esquisito... bem, meio esquisito para mim*”.

A análise desse fragmento permite destacar *três resultados* que identificamos como particularmente interessantes do manejo da escuta analítica no grupo de professores: a desconstrução das formações imaginárias que fazem obstáculo à função simbólica, o reconhecimento da posição do sujeito no discurso e o giro na posição discursiva.

Quando o professor é interpelado em sua afirmação de que a criança tenha alguma deficiência mental, vemos operar uma desconstrução imaginária sobre o que venha a ser uma deficiência. É como se o professor, num primeiro momento, partisse de uma suposição imaginária de que aquilo que ele “vê” no aluno, o modo como pensa essa questão da deficiência seja compartilhado por todos os presentes na reunião. No entanto, ao ser *confrontado* com sua afirmação, o professor se vê lançado a se interrogar sobre aquilo que era da ordem de uma certeza, pois mesmo que ele não tivesse clareza de qual a deficiência

mental em questão, algo lhe parecia certo: esse aluno não é como os outros, não é normal; portanto, deficiente.

Dizemos que a circulação discursiva favorece essa desconstrução, uma vez que aparecem no grupo diferentes posições a respeito do tema, e o professor não encontra no grupo “o espelho” que reflete e confirma sua afirmação. Justo ao contrário, ao se deparar com “a diferença” nas opiniões, rompendo a ilusão da dualidade, da completude e entrando em contato com a falta, ou seja, com a dimensão simbólica, ele pode assumir uma nova posição: “... *talvez ele seja, meio esquisito para mim*”.

Notamos, assim, como a circulação discursiva põe em ação as leis da linguagem, pois junto do significante deficiência (S1) não vem fixado seu significado, para o desassossego de nosso professor, que, após participar da rodada de discussão sobre o tema, se depara com a multiplicidade de sentidos que podem ser atribuídos ao significante deficiência. Se, num primeiro momento, *deficiência (S1) é anormalidade (S2)*, após a circulação discursiva que permite o deslizamento do significante, vemos o professor retificar sua posição: “*talvez, então, ele seja meio esquisito...*”.

É importante assinalarmos ainda que a desconstrução imaginária também abre a possibilidade de o professor dar-se conta de sua implicação subjetiva enquanto falante, reconhecendo sua posição de sujeito no dis-

curso, ao ser capaz de perceber que é a partir da sua singularidade que ele toma essa criança como deficiente mental: “... meio esquisito para mim”.

Cena 2:

Os professores chegam ao GPP após as férias. Alguns já vêm há muito tempo, e outros pela primeira vez. A professora de uma escola que trabalha em parceria com o Lugar de Vida vem acompanhada de uma coordenadora de escola, e também de sua auxiliar. É essa auxiliar quem fala. Trata-se de uma criança que traz muitos problemas à escola, e é a terceira vez que a escola a escolhe como sujeito de trabalho no GPP. Ela tem crises constantes, grita, perturba os outros. Mas o pior é que ela faz cocô com muita frequência. A professora se vê obrigada a ir ao banheiro com ela e a limpá-la. As professoras comunicam ao grupo o quanto essa situação lhes parece absurda. Não somos pagas para isso, dizem em coro. “*Cheiramos mal durante todo o dia*”, diz uma outra professora que vive o mesmo problema. Os ditos se sucedem e se repetem. Mas em meio a todo esse ruído, a auxiliar retoma a palavra e diz: “*tenho a impressão de que não faço nada por essa criança*”. Além disso, “*sinto-me mal por me sentir mal*”. Os outros parecem não ter ouvido bem o que ela havia dito, e as queixas continuam. Um dos moderadores retoma então o que ela disse e pede ao grupo que a ouça. Por que ela se sente mal por se sentir mal? Por que esse duplo mal-estar? É nesse momento que elas falam sobre o sentimento de não estar à altura dessa tarefa. As leis, o Ministro da Educação, todos exigem que elas cuidem dessas crianças. Elas recusam essa tarefa para a qual não foram bem-preparadas, mas o problema não está aí. Elas exigem de si mesmas a realização dessa tarefa, e deveriam estar à altura. Essas crianças – e não somente as incluídas – mas todas as crianças, criam problemas que elas não podem resolver, cuja solução lhes escapa. Uma delas pergunta então: “*o que podemos fazer com toda essa merda?*” O grupo ri! A questão é devolvida ao grupo, mas diante dessa pergunta elas não podem mais prosseguir. O grupo produz por isso um giro; uma participante constrói então o dito que refaz, que reconstrói o buraco aberto diante delas. Sua resposta: “*devemos olhar esses alunos como seres humanos. Eles têm direito à educação, eles não devem ser expulsos da escola, eles são cidadãos etc., etc*”. Não se sente mais o mau cheiro. Os discursos em circulação retomam seu lugar.

O que aconteceu depois dessa reunião? Bom, a criança está melhor. Na reunião seguinte, não foi mais preciso falar dela, e a escola pede que se discuta o caso de outra criança. Os professores da escola parceira viveram o que se chama de rotação do discurso. Se eles ocupavam o lugar de vítimas do sistema escolar, implicam-se momentaneamente nessa vivência, fazem parte dela. Eles não são apenas culpados, são responsáveis por isso. Isso já é um alívio, pois dá a medida certa da experiência. A auxiliar já foi confrontada com seu dizer, não suficientemente ouvido quando ela o proferiu. Falar a alguém que ouve alivia o sofrimento psíquico.

Mas as professoras vão ainda mais longe juntas e formulam uma pergunta: “*o que fazer com toda essa merda?*”. Elas compreendem muito bem que a merda, nesse momento, é metaforizada, porque elas riem. É um riso nervoso. Mas o que ela metaforiza? Justamente tudo o que não pode ser metaforizado, isto é, tudo o que escapa, tudo o que não pode ser transformado, tudo o que cai. O dejetivo. Então, abre-se um buraco diante delas. Eis por que o que se diz em seguida deve imediatamente fechar o buraco, isto é, restituir a dignidade humana – são seres humanos. Mas a pequena contemplação desse buraco não deixa de ter consequências. Ela nos sacode um pouco. Isso basta. Sua posição muda um pouco, o olhar dirigido a essa criança irá se transformar.

Assistimos à passagem de uma posição imaginária – somos vítimas – para uma posição simbólica – estamos implicadas, somos responsáveis – com direito a uma pequena passagem pelo real – o buraco por onde escapa o dejetivo.

O Grupo de Palavra pode assim ser apresentado como um grupo em que se trata de oferecer aos professores um espaço para o desenvolvimento do discurso em torno de suas dificuldades com crianças incluídas, de modo a conduzi-los a:

1. se ouvir;
2. confrontar-se com o próprio dizer;
3. viver mudanças de lugar no interior dos discursos que circulam na escola, o que eventualmente poderá ajudá-los a recompor suas representações fixadas e exteriores à criança psicótica ou autista;
4. fazer construções coletivas;
5. falar de seu sofrimento.

Considerações finais

Vemos, assim, que o trabalho de escuta processado no grupo implica o professor em uma *confrontação* com seu próprio dizer e contribui para que se instalem, no lugar das certezas, perguntas e questões referentes às interpretações que ele dá às atitudes “estranhas” de seus alunos.

Notamos que ter assegurado um espaço de fala para discutir os impac-

ses do trabalho com essas crianças, tanto das dificuldades em tê-las na sala de aula como das conquistas em integrá-las na escola, favorece o vínculo dos professores com esse grupo, o que permite que eles acompanhem o trabalho desenvolvido pelos colegas e, por conseguinte, todo tipo de obstáculos enfrentados.

Portanto, o que colocamos em ação, a partir de nossa escuta analítica dessas produções discursivas trazidas pelos professores, é a possibilidade de que nossas intervenções atuem na dinâmica que precipita a báscula de um discurso para outro.

Desse modo, essa dinâmica das reuniões possibilita o giro nas produções discursivas produzindo algo diferente. Uma vez que não obtêm respostas fechadas de como devem proceder e conduzir-se em sua tarefa educativa, os professores se vêem desafiados a criar seu próprio fazer educativo pautado na singularidade de seu aluno e não negando a sua condição de sujeito. ■

LISTENING TO TEACHERS IN THE WORK OF SCHOOLAR INCLUSION OF AUTISTIC AND PSYCHOTIC CHILDREN

ABSTRACT

The clinical work with autistic and psychotic children remains a challenge to therapeutic teams. At the Lugar de Vida the attended children schooling is accompanied since the scholar inclusion is one of the therapeutic work axes (Therapeutic Education). From this point, the need to include teachers in the institutional work offering them a space for interlocution and experience exchange to speak about

the difficulties in dealing with these students' schooling was verified. The work of teachers' listening at the Ponte Word Group refers to the listening of discursive production which may motivate changes in the pedagogical practices traditionally adopted, promoting the scholar inclusion of these children.

Index terms: *psychotic child; scholar inclusion; Therapeutic Education; word group, teachers' listening.*

LA ESCUCHA DE PROFESORES EN EL TRABAJO DE INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS PSICÓTICOS Y AUTISTAS

RESUMEN

La clínica con niños psicóticos y autistas impone desafíos a los equipos terapéuticos. En el Lugar de Vida se acompaña la escolarización de los niños atendidos en la institución, pues la inclusión escolar constituye uno de los ejes del trabajo terapéutico (Educación Terapéutica). Partiendo desde esa perspectiva, se verificó la necesidad de incluir a los profesores en el trabajo institucional ofreciéndoles un espacio de interlocución e intercambio de experiencias para hablar de las dificultades en la escolarización de esos alumnos. Este trabajo de escucha de profesores, en el Grupo de Palabra Ponte, se refiere a la escucha de las producciones discursivas en juego y puede promover cambios en las prácticas pedagógicas adoptadas tradicionalmente, promoviendo la inclusión escolar de esos niños.

Palabras clave: *niño psicótico; inclusión escolar; Educación Terapéutica; grupo de palabra; escucha de profesores.*

REFERÊNCIAS

- Bastos, M. B. (2003). *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Kupfer, M. C. M. (2000a). *Educação para o futuro*. São Paulo: Escuta.
- _____. (2000b, setembro). *Psicanálise e instituições*. *Correio da APPOA*, 9(83), 11-19.

Lacan, J. (1996). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise, 1969-1970*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1998). *A direção do tratamento e os princípios de seu poder (1958)*. In J. Lacan, *Escritos* (pp. 591-652). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

NOTAS

1 O presente trabalho baseia-se em duas apresentações feitas pelas autoras no Troisième Colloque International d'Actualité de la Clinique d'Orientation Psychanalytique en Sciences de l'Éducation (CLIOPSY) intituladas: "Les rapports entre l'analyse de pratiques et les 'Groupes de Parole du Pont': souffrances, discours et fantasmes" (M. C. M. Kupfer) e "La clinique psychanalytique élargie: l'écoute des enseignants qui travaillent avec des enfants psychotiques et autistes" (M. Bastos), realizado em 20 e 21 de novembro de 2009, na Université de Paris Ouest Nanterre, França.

2 Nomes fictícios.

marisebastos@uol.com.br
mckupfer@uol.com.br

*Recebido em janeiro/2010.
Aceito em abril/2010.*