

# “POR QUE ENSINAR A QUEM NÃO APRENDE?”

Maria Cristina M. Kupfer  
Renata Petri

No presente artigo, afirma-se que as diferenças individuais, que dão origem à educação especial, não são naturais, e sim historicamente engendradas. É a instalação da escola no mundo moderno que produz, no mesmo golpe, a criança especial. Assim, a escola encontra grande dificuldade em reabsorver, a partir do movimento inclusivo contemporâneo, a criança especial. Discute-se, em seguida, a inclusão de crianças psicóticas e autistas, partindo da tese de que essa inclusão, para tais crianças, é terapêutica. Finalmente, apresentam-se ressalvas em relação à idéia de que a inclusão deva ser realizada a qualquer custo.

**Inclusão escolar; psicose infantil; autismo; educação especial**

*“WHY SHOULD WE  
TEACH CHILDREN WHO  
CAN'T LEARN?”*

*In this paper, we discuss that the individual differences, which are on the basis of special education, are not natural, but historically determined. The creation of school in modern world produces, at the same time, the special child. Thus, the school faces great difficulties in reabsorbing that child. We also discuss the inclusion of psychotic and autistic children, and we believe that this inclusion is therapeutic for them. Finally, we discuss the idea that the inclusion should be done in all cases.*

***Inclusion; infantile psychosis; autism; special education***

A discussão em torno da inclusão está adquirindo as características de uma epidemia no Brasil. Embora já fosse uma realidade em países como a França e a Argentina, a inclusão passou a ocupar os educadores brasileiros principalmente depois que toda uma série de leis federais e estaduais foi sendo baixada, principalmente na última década, para a regulamentação da educação especial e da criação de classes especiais (Bissolo Neto, 1996). São leis que não vieram, porém, acompanhadas, pelo menos até recentemente, de providências que permitissem o seu adequado cumprimento. A partir daí, o barulho em torno da questão foi aumentando significativamente, e para ele vêm contribuindo tanto os professores como os teóricos da educação. Os últimos vêm professando o ideário da inclusão a qualquer custo, e os primeiros vêm alertando para o fato de que esse “qualquer custo” pode ser muito alto, já que a lei não veio acompa-

■ Psicanalista. Professora livre-docente do IPUSP, diretora da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida.

■ ■ Psicanalista. Mestre em Psicologia pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do IPUSP, membro da equipe do Lugar de Vida.

nhada de medidas facilitadoras para a sua implantação. Esse alto custo inclui, por exemplo, um enorme estrago na saúde mental de muitos professores, que não podem e não sabem abordar a inclusão, e terminam por apelar para o afastamento, a licença médica.

Dá a impressão de que os resultados alcançados até aqui não têm sido muito alvissareiros. Muito barulho por nada, ou seja, a inclusão não está avançando. Avança no caso-a-caso, e só depois de muitos esforços dos profissionais de apoio à escolarização de crianças especiais.

Será preciso, então, parar e refletir um pouco. Aquilo que parece absolutamente justo e necessário não está dando totalmente certo. Por que não? O que está errado?

Gostaríamos de examinar um aspecto que talvez esteja contribuindo para o insucesso dessa empreitada, e no âmbito mais restrito das crianças psicóticas e autistas. Trata-se de um aspecto para o qual o professor costuma chamar a nossa atenção, ao perguntar: por que ensinar uma criança que não pode aprender?

Antes, porém, de abordar essa questão, será necessário situar melhor quem são as crianças especiais, que se supõe devam ser incluídas.

## A CRIAÇÃO DAS CRIANÇAS ESPECIAIS

Quando se formula o problema da inclusão, supõe-se que as crianças especiais existem porque existem di-

ferenças *naturais* entre as crianças. Supõe-se também que essas crianças estão fora da escola porque há um preconceito social a respeito da diferença. A solução é criar leis inclusivas que obriguem o tecido social a reabsorver aquilo que ele havia expelido para fora de seus muros escolares.

A crítica que vem sendo feita já com certa insistência a essa formulação está na idéia de que tais diferenças não são naturais. As diferenças individuais, criação ideológica a serviço do ideário liberal, foram historicamente engendradas (Patto, 1990; Crochik, 1996).

Pode-se afirmar, indo por um outro caminho para chegar a uma formulação parecida com a anterior, que a criança especial é uma criação produzida *no e pelo* discurso social escolar posto em circulação no início da modernidade. Ou seja, quando a escola se instala, instala-se, no mesmo golpe, a criança especial. Cria-se uma categoria que não tinha existência independente, mas passa a existir junto com a escola.

Poder-se-ia objetar o seguinte: as crianças cegas, surdas, com dificuldades de locomoção, e mesmo as autistas, sempre existiram! Qual foi, então, a criação produzida pela escola moderna?

Em resposta a essa objeção, pode-se argumentar, em primeiro lugar, que um discurso pode produzir um objeto que não se encontrava ali antes. Ou seja, a linguagem, em seu poder de criação *ex-nihilo*, contorna um Real e passa a dizê-lo, a partir de um ato que excede os limites da simples rotulação de uma realidade que jazia à espera de um nome. Tra-

ta-se, ao contrário, do engendramento de algo pelo ato de sua nomeação. Uma rotulação que cria o objeto nomeado.

Pode-se, em seguida, observar que as deficiências, organizadas em um amplo espectro de diagnósticos, foram recortadas e classificadas pelo saber médico *a partir* deste lugar de criança não-escolarizável criado para elas com o advento da escola moderna. Isto porque toda criança, a partir da Idade Moderna, passou a ser definida desde seu lugar na escola, como já se afirmou amplamente a partir dos estudos de Ariès (1978).

Se antes elas perambulavam pelas aldeias, eram deixadas para que “o bom Deus”, a caridade cristã ou mesmo a morte cuidasse delas, passam, sobretudo a partir do início do século XIX, a existir em categorias, passam a ser objeto de estudos. São “recolhidas” pelos médicos (Postel & Quétel, 1987) e passam a ocupar um lugar definido, o daquelas que estão na borda da escola, fazendo-a existir e garantindo os contornos para as crianças normais escolares.

O trabalho de Binet, por exemplo, pode ser visto como a criação de um instrumento “científico” absolutamente imprescindível para organizar a escola e só permitir a entrada dos escolarizáveis. Longe de ser capaz de medir a inteligência, uma qualidade humana incomensurável que não cabe na simples equação do QI, o teste de Binet-Simon criou uma função nova, chamada por ele de inteligência. Essa função, cuja definição é operacional, ou seja, define-se por aquilo que é medido no teste, não existia antes na cabeça de nenhuma criança ou adulto, não se confunde com aquilo que Kant chamava de inteligência (Crochik, 1996). Ao reduzir a inteligência à sua medida, produziu-se ainda uma ilusão, à qual se curvou a modernidade, e que consiste em acreditar que a inteligência é, resume-se na medida de um coeficiente.

Assim, as crianças débeis mentais, para as quais foram instaladas tantas classes especiais, são uma criação do sr. Binet. Embora instrumento involuntário de um outro tipo de classificação que as forças políticas esperavam ter na mão – a classificação em classes sociais, como mostrou M. Helena Patto (1984) –, a escala Binet-Simon transformou-se na principal ferramenta de trabalho da psicologia escolar que nascia com ela. Mas a classificação em idades mentais é de fato um arranjo artificial da capacidade intelectual das crianças em torno de eixos de referência arbitrários.

Pode-se dizer o mesmo em relação às autistas. O autismo também é uma invenção moderna. Ainda que possa ser pensado como a manifestação de uma falha na constituição do sujeito, que se poderia encontrar também em alguma criança perambulando por nossa aldeia medieval, o autismo é sobretudo um significante moderno que dá nome a essa falha estrutural, nome esse que o re-

presenta, porém, em uma particular posição no discurso social contemporâneo sobre a infância. Desta nova posição, incide sobre o que o autismo é em estrutura e o recria, transformando a criança autista de hoje em uma manifestação diferente das outras figurações que porventura tenha assumido em outras épocas.

A criação da escola contorna então um Real e passa a dizê-lo. E, ao contornar o Real, pode passar a dizer o que ela *não* é, ou quem *não* são suas crianças.

A escola encontra seus pontos de referência identitários nesse contorno, e o expelido pela instalação do contorno ajuda a defini-la.

Assim, a reabsorção *do que ela não* é ameaça a sua consolidação como instituição. Reabsorver o que ela mesma criou como *não-escolar* é, inicialmente para ela, um contra-senso!

Então, se a escola foi feita para segregar, que sentido tem trazer para dentro de seus muros essas crianças? Esse poderia ser um subtexto da professora que pergunta pela razão de as crianças excluídas voltarem para a escola. “Se não podem aprender, por que as colocam em minha classe?”

Vista do ângulo em que o problema acaba de ser apresentado, pode-se dizer que essas professoras têm razão, sem naturalmente concordar com elas...

Portanto, a reformulação da escola para incluir os excluídos precisa ser uma revolução que a ponha do avesso em sua razão de existir, em seu ideário político-ideológico. É necessário muito mais do que uma reformulação de espaço físico, de conteúdo programático ou de ritmos

de aprendizagem, ou uma maior preparação do professor.

Não bastará responder a essas professoras dizendo-lhes que essas crianças são, sim, capazes de aprender – e isso vale para todas as ditas especiais –, todas têm potenciais que podem ser estimulados. A supervisora de ensino dirá, ao contrário, que essas crianças não foram capazes de cumprir as metas de ensino. *A escola não foi feita para elas*, gritam as professoras para quem quiser ouvir. Não adianta fazer um *puxadinho*, bem ao estilo de muitas habitações da classe média brasileira, para fazer caber a criança especial na escola hoje – classes especiais, classes de recursos ou outros dispositivos que se criam em apêndice.

Fazer um *puxadinho*, aliás, não é só privilégio do jeitinho brasileiro. Na Escola Experimental de Bonneuil<sup>1</sup>, há uma prática que equivale um pouco a essa tentativa de fazer as crianças especiais caberem onde não cabem. Lá, as crianças estão submetidas à *Éducation Nationale*, da qual faz parte um sistema de ensino por correspondência. As crianças aprendem com os professores, monitores e estagiários durante o dia na escola, mas mandam suas provas preenchidas para a *Éducation Nationale*, onde são corrigidas por professores habilitados. Sendo por correspondência, abre-se uma brecha: quem os ensina também os “ajuda” um pouquinho a fazer as provas. Um “*puxadinho à francesa*”, admissível se pensarmos que sem esses pequenos empurrões jamais terão seus diplomas, portas de entrada para o mundo do trabalho.

Agora pode-se dedicar atenção especial às crianças psicóticas e autistas. Também em relação a elas a pergunta das professoras é: “O que fazem aqui na escola se não podem aprender?”

Para essas crianças, a resposta a essa pergunta é a mesma que para as demais crianças. Mas há uma diferença, que determina uma inclusão paradoxalmente mais fácil, e que não exige tantas revoluções na escola. Como ela está, já terá uma função muito importante na vida dessas crianças.

## A INCLUSÃO DE CRIANÇAS PSICÓTICAS E AUTISTAS É TERAPÊUTICA<sup>2</sup>

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 a está impedindo de 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.

Na psicose infantil, ocorre em estrutura o mesmo que em relação à psicose no adulto, com a diferença fundamental de que, com a eclosão da crise, cessa o desenvolvimento. Para Calligaris (1989), “nas manifestações que chamamos de psicose na infância, que são manifestações críticas, estaríamos confrontados com algo que fracassa na constituição mesma da psicose” (p. 65). Mais adiante, afirma: “Muito freqüentemente, a construção de uma estruturação psicótica encontra uma injunção que a obstaculiza, às vezes instaurando um estado crepuscular permanente. (...) A criança mais facilmente poderá - com a ajuda de uma analista - superar a crise voltando ao trabalho de construção de sua estruturação” (p. 66). Tratar é portanto permitir que a estruturação seja retomada.

Assim, se alguns psicóticos adultos tiveram a chance de produzir, em períodos fora de crise, algumas suplências de laço que lhes permitiram estudar, aprender uma profissão e eventualmente ter uma circulação social, muitas crianças não têm a mesma sorte. A interrupção do desenvolvimento as captura em um momento anterior a qualquer aprendizagem, ainda que frágil ou suplente, do universo social.

Por essa razão, o tratamento da psicose infantil precisa ter como norte o estabelecimento do laço social. Se, no entanto, esse resgate pode ser pensado, estruturalmente falando, como impossível, devido à própria posição em que se encontra um psicótico em

relação ao discurso, encontram-se na literatura formas de fazer face ou mesmo de contornar essa impossibilidade. Se não há laço, pode haver, por outro lado, enlace, entendido justamente como uma forma de circulação social possível (Albe & Magarián, 1991).

As possibilidades de enlace ou de circulação social e escolar são bem mais extensas do que se supunha anos atrás. A casuística acumulada vem apontando que essa extensão é significativa a ponto de estar aumentando, por exemplo, o número de crianças que freqüentam com sucesso as escolas inclusivas. Demonstra, ainda, que essas crianças apresentam uma estabilização, uma melhora e uma alteração na posição diante do Outro social se essa inclusão escolar é acompanhada de um tratamento adequado.

Em um seminário a respeito do laço e da circulação social de crianças psicóticas e autistas, Albe e Magarián (1991) perguntam-se a respeito do papel da escola na produção do laço social. Ali, respondem eles, poderá produzir-se a função de enlace, termo que se aproxima daquilo que poderíamos também chamar de “efeitos da circulação social”. Um trabalho analítico pode restabelecer algo do laço social, e a escola, ou a circulação social que ela acarreta, reforça esse pouco do laço pondo-o em ato.

Mais adiante, acrescentam esses autores: “Função de enlace é a que realiza o professor, que se diferenciaria, assim, de uma mera função pedagógica. Necessita-se de alguém que possa estabelecer, por exemplo,

o espaço de um banho como um lugar simbólico por excelência, necessita-se de outro que ofereça o banho não apenas na posição de mero guia, mas como alguém que se apresenta como parte da ordem social na qual o banho é também uma função” (p. 266). Se, no exemplo dado, trata-se do banho como espaço de transmissão da cultura, o mesmo se pode dizer em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, ao qual muitas crianças psicóticas podem aderir, e que se revela como uma ferramenta de tratamento preciosa.

Na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida<sup>3</sup>, aposta-se nessa mesma direção. A Educação Terapêutica (Kupfer, 1997), termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção no trato de crianças com problemas de desenvolvimento, é 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 ou à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Um dos eixos da Educação Terapêutica é justamente a inclusão escolar:

“Aposta-se, com a inclusão, no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar é particularmente poderoso. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças que enfrentam difi-

culdades no estabelecimento do laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola pode ser uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de ‘criança’. Ir à escola – como observa Jerusalinsky – é melhor que ir ao manicômio” (Kupfer, 2000).

Logo que se torna possível uma entrada na escola regular, as crianças do Lugar de Vida passam a ser acompanhadas pelo grupo Ponte, formado por profissionais – psicólogos escolares e psicanalistas – encarregados de acompanhar o percurso da criança na escola<sup>4</sup>. Esses profissionais realizam sobretudo um trabalho de apoio ao professor, que precisa sustentar justamente sua função de produzir enlace, em acréscimo à sua função pedagógica.

Assim, a defesa da inclusão escolar não extrai seu fundamento apenas do respeito à condição de cidadania a que qualquer criança tem direito. A inclusão produz ainda efeitos terapêuticos para a criança cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola ainda pode ajudar a transpor.

## AS ILHAS DE INTELIGÊNCIA

Deve-se ainda dizer à professora que pergunta pela capacidade de

aprender dessas crianças algo sobre suas condições intelectuais. Evidentemente, essas crianças aprendem. Aliás, todas as crianças aprendem muito mais do que sonha a nossa vã pedagogia. A preocupação com os problemas de aprendizagem de leitura e da escrita na escola moderna é tão grande, que muitos educadores acabam por reduzir a imensa capacidade de aprender de uma criança ao seu repertório de habilidades para ler e escrever.

Porém, as crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem - por falta de sentido, de direção, porque não são utilizadas para enlaçá-las no Outro - desaparecer, ou se transformar em estereotípias. Assim, a frequência à escola acaba sendo um instrumento crucial, se não de crescimento, ao menos de conservação das capacidades cognitivas já adquiridas.

Finalmente, uma ressalva. A inclusão de crianças psicóticas e autistas não deve ser feita “a qualquer custo”, mas com muito cuidado. Já relatei em outros lugares a trágica história que se passou na Noruega. “As tentativas de pôr essas crianças na rede escolar regular nunca foram de fácil execução. Tomem-se, por exemplo, as experiências européias reportadas em um Colóquio Internacional realizado na Noruega sobre esse tema. Ali se descrevem as tentativas feitas no sentido de manter em classes regulares do ensino público algumas crianças autistas e psicóticas: elas terminaram, depois de se verificar que as escolas acabavam criando classes especiais, em que havia apenas uma criança - exatamente a psicótica ou a autista, com quem o convívio se tornara insuportável” (Kupfer, 2000).

Vale lembrar também que nem sempre a entrada na escola produz efeitos terapêuticos. Dependendo da posição a partir da qual os pais porão seu filho na escola, essa entrada poderá funcionar como aquilo que Calligaris (1989) chama de “injunção fálica”.

Para uma criança psicótica, a exigência de cumprimento de ideais em relação aos quais ela esteja muito distante pode funcionar como disparador de uma crise. Ao matriculá-la na escola, a expectativa pode ser, por exemplo, que ela aprenda, e bem, e se torne um médico famoso como o pai. Essa expectativa pode funcionar, então, como uma injunção, uma ordem, uma exigência de funcionamento dentro dos referenciais ditos fálicos, ordenadores do mundo da neurose. E pode então acontecer que a criança não encontre, digamos, em seu repertório psíquico, os recursos para responder a essa exigência. Precisar, portanto, criá-los, produzindo algo semelhante ao delírio na psicose adulta. Calligaris observa que algumas crianças psicóticas pioram ao entrar na escola, o que o faz supor que a escola *sempre* terá esse efeito sobre as crianças. Sabemos no entanto que para muitas crianças a escola organiza,

produz apaziguamento, repõe as condições para o prosseguimento do tratamento. Assim, a observação de Calligaris ajuda a lembrar que toda inclusão de crianças psicóticas e autistas precisa ser cuidadosa e acompanhada, podendo não ser recomendada em alguns momentos mais problemáticos da vida de uma criança. ■

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albe, N. E. & Magarián, A. A. (1991). De la ausencia de lazo social a la función de enlace. In *Actas del 1º Congreso Nacional de Prácticas Institucionales con niños e adolescentes "Encuentro y Repetición"*. Buenos Aires: Hospital Infanto Juvenil Dra. Carolina Tobar Garcia, pp. 263-6.
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bissolo Neto, J. (1996). Legislação e situação das classes especiais no Estado de São Paulo. In *Educação especial em debate*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia, pp. 55-65.
- Calligaris, C. (1989). *Introdução a uma clínica diferencial das psicoses*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Crochik, J. L. (1996). Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In *Educação especial em debate*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia, pp. 13-22.
- Kupfer, M. C. M. (1997). Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*, II (2), 62-70.
- (2000). *Educação para o futuro*. São Paulo, SP: Escuta.
- Patto, M. H. (1984). *Psicologia e ideologia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Postel, J. & Quérel, C. (org.) (1987). *Historia de la psiquiatria*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.

#### NOTAS

<sup>1</sup> A Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne foi criada em 1969 por Maud Mannoni, na França, para abrigar as crianças débeis, psicóticas e autistas, excluídas da rede regular de ensino. Sobre essa escola, ver o nº 4 de *Estilos da Clínica*.

<sup>2</sup> Esta seção também foi publicada na revista *Escritos da Criança*, editada pelo Centro Lydia Coriat, de Porto Alegre (no prelo).

<sup>3</sup> A Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida é uma instituição para tratamento de crianças psicóticas e autistas que pertence ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

<sup>4</sup> Ver artigo sobre o grupo Ponte neste mesmo número.

Recebido em dezembro/2000