

Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: algumas profanações

School inclusion and specialized educational services: some profanities

Juliana Silveira Mörschbacher

Mestre em Educação

Integrante do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura - UFRGS

julianasilveira.jsm@gmail.com

Carla Karnoppi Vasques

Doutora em Educação

Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura - UFRGS

k.recuero@gmail.com

Resumo

O artigo tematiza as possibilidades do brincar como ato pedagógico no âmbito do atendimento educacional especializado. O argumento é tecido a partir do diálogo entre educação especial, diretrizes inclusivas e psicanálise. Pela construção do caso, as memórias e as vivências como professora especializada deslindam a potência da educação como experiência; do brincar como capaz de produzir experiência; da função estruturante da escola e do professor. Conclui-se que o brincar, como ato pedagógico, no âmbito do atendimento educacional especializado, pode ter efeitos estruturantes para alunos que vivem impasses em seu processo constitutivo.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Psicanálise. Brincar.

Abstract

The article explores the possibilities of play as a pedagogical act in specialized educational care. The argument is woven together from the dialogue between special education, inclusive guidelines and psychoanalysis. For construction of the case, the memories and lived experiences as a specialized teacher demarcates the power of education as experience; of play being able to produce experience; of the structuring function of the school and teacher. It is concluded that play, as a pedagogical act, within the realm of specialized education, can have a structuring impact on students experiencing impasses in their formation process.

Keywords: Special Education. Specialized Educational Care. Psychoanalysis. Play.

I ntrodução

No risco do tempo
Era feito de uma arte misturada,
porque precisava contar o que vivia. E contava,
mas isto não valia para o encontro mesmo
com a dança para expressar o ocorrido
e também para o desencontro
ao precisar da música.
Só depois, sozinha,
no rastro do vivido,
contava
(GUTFREIND, 2012, p. 3).

No rastro do vivido, contar os encontros e desencontros ocorridos. As belas palavras de Celso Gutfreind (2012) soam como convite na composição deste texto. Empréstimo valioso quando o tema que nos convoca é a prática pedagógica no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para e com alunos que vivem impasses em seu processo constitutivo. Com as diretrizes inclusivas, tais sujeitos – nomeados pelos manuais classificatórios como autistas, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), com Transtorno do Espectro Autista (TEA) etc. – foram inscritos oficialmente como público-alvo da Educação Especial, tendo direito à escolarização e aos serviços especializados como forma de sustentar o acesso e a permanência escolar. Se a letra da lei registra avanços importantes, no curso da escola há um rastro de desconfiança diante de um aluno que interroga as tradicionais formas de ensinar. Como resposta ao vazio e à angústia advindos desse desencontro, temos um excesso de informações e procedimentos técnico-didáticos sistematizados a partir da cientificidade médica-psicológica – são inúmeros os questionários e as escalas que depuram os comportamentos, os silêncios e os gestos, a ponto de estes perderem o valor de palavra dirigida a alguém. O que era diálogo transforma-se em reação, perdendo-se, assim, a especificidade do humano. Ignora-se, dessa perspectiva, a dimensão lúdica, subjetiva, pessoal e coletiva construída nas relações com o outro. A escolarização, por sua vez, é reduzida ao treinamento, sendo supostamente controlável e previsível.

Apostamos, ao contrário, na educação como experiência – o que implica reconhecer que a relação humana não é previsível, não está traçada de modo definitivo e que, por mais que se suponha certa universalidade, sempre haverá a alteridade como ponto de estranhamento e resistência a sentidos que se querem absolutos. A educação

como experiência questiona ideais de objetividade, cientificidade e eficiência, tão caros ao fazer docente e à pedagogia moderna. Não se trata de fazer uma crítica ao conhecimento científico em si, mas criticar determinada perspectiva balizada por ideais pragmáticos e objetivadores do humano. Trata-se também de colocar-se em jogo como professor (e pesquisador), responsabilizando-se pela cena pedagógica na escola.

O estudo que aqui compartilhamos se constitui a partir dessas premissas e apresenta elementos de uma dissertação de mestrado que toma a educação especial como experiência e o brincar como capaz de produzir experiência. Em diálogo com a psicanálise, considera-se o brincar como o próprio trabalho de constituição do sujeito, por isso a intervenção com e a partir do brincar no AEE. Opõe-se, portanto, ao fazer pedagógico, à educação e à escola direcionados pela idealização e pela normatização, que requerem, primordialmente, obediência, adaptação, competências e habilidades. O argumento desenvolve-se na forma de ensaio. Segundo Adorno (2003), na escrita ensaísta, os conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, tampouco convergem para um único fim. Há um caráter fragmentário, no qual é priorizado o parcial, e não a tradicional ideia de verdade.

Como elementos do tecido textual, têm-se as memórias e as vivências da professora (pesquisadora) com um aluno, aqui chamado de Bryan, durante os anos de 2012 a 2014, no contexto de uma sala de recursos na região Sul do país.¹ Esses excertos (grafados em itálico) dialogam com a teoria, com a historicidade da rede de ensino em questão e com as diretrizes nacionais inclusivas. A narrativa, produzida no risco do tempo, combina aquilo que singularmente é produzido na relação professor e aluno ao que se constrói em termos sociais e políticos.

Do estruturado para o estruturante: um saber-fazer afetado pelo outro

Numa manhã ventosa e de sol tímido, um novo aluno ingressa na sala de recursos. Entra olhando para os lados, mantendo os braços pesadamente soltos ao lado do tronco, como se não lhes fizessem falta para o conjunto do corpo. Convido-o para se sentar junto à mesa, apontando-lhe o lugar. Apresento-me, digo meu nome e pergunto o seu. Responde que se chama Bryan. [...] Faço algumas perguntas, como de costume, no primeiro encontro: “Sabes por que estás aqui? Gostas de desenhar? Jogar?” Bryan responde com silêncio. [...] Apontei para uma das figuras de um livro e falei: “Olha que legal, um cavalo!” Bryan devolve a palavra em forma de pergunta, com uma voz pausada e em diferentes tons agudos: “Um ca-va-lo?” Para alguns, uma ecolalia. Para mim, o início do diálogo. Observo-o, um tanto intrigada. Bryan interroga as práticas pedagógicas, aquilo que tradicionalmente parecia dar certo, falha. Algo teria de ser inventado para e com este menino...

Com o início do ano letivo, um momento peculiar se instaura na escola: tempo de conhecer, observar, perguntar, ouvir, refletir e investigar. Tempo de construir um possível caminho com os alunos e professores. Seguindo as orientações da rede municipal, bem como a partir das trocas com os colegas do serviço, das diretrizes legais e das próprias vivências profissionais, certo roteiro para o trabalho no AEE se estabelece: grupos de acordo com a faixa etária, frequência de duas vezes semanais, com duração de 50 minutos. Por objetivo, prover “recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2009), reafirmando o caráter complementar – e não mais substitutivo – do serviço especializado. Trata-se de ofertar apoio e suporte aos alunos em situação de inclusão escolar, ao professor da sala de aula regular e às famílias.

A despeito dessas diretrizes e de um legado de mais de 20 anos de práticas inclusivas, no município em questão existe a permanência de escolas exclusivamente especiais. Diferentes entendimentos de profissionais, instituições e familiares sobre o percurso escolar mais adequado para, sobretudo, o aluno considerado grave, configuram a manutenção de instituições paralelas à educação comum. Há, na vida ordinária das escolas, uma desconfiança quanto aos “alunos da inclusão” e um reiterado apelo aos especialistas e aos espaços especializados como responsáveis pelo trabalho pedagógico.

Nesse palco de tensões, de avanços e retrocessos, marcado por dúvidas, inquietações e respostas provisórias, Bryan é recebido. Desde o primeiro encontro, sua presença causa estranheza e incômodo ao interrogar o que parecia dar certo com os outros alunos. Na época com 9 anos, destacava-se pelo silêncio entrecortado com palavras soltas emitidas em diferentes tons agudos, quase sempre incompreensíveis; olhar flutuante ia de ombro a ombro sem pousar em nenhum objeto ou palavra ofertados. Os poucos registros existentes – laudos e pareceres – atestam a desorientação da equipe escolar, dos familiares e dos especialistas: seria síndrome do X frágil? Precisa de geneticista, neurologista? Parece quase surdo. Não aprende. Não faz nada. É autista. Autismo.

Na Educação Especial, o diagnóstico médico-psicológico é, muitas vezes, carta de apresentação. Bryan, dessa perspectiva, é definido pela anormalidade nas áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo (OMS, 1993). No intento de indicar a metodologia apropriada, documentos orientadores do Ministério da Educação apresentam propostas direcionadas a essas crianças e jovens em fase de escolarização. Palavras dirigidas ao professor em tom afirmativo, coercitivo, como se

supõe que seja a relação com seu aluno. Parte-se do pressuposto de que o quadro psicopatológico é balizador das intervenções, esclarecendo e orientando o docente. A principal proposta educacional é pensada como reabilitação, e a prática pedagógica tomada como aplicação de metodologias comportamentalistas. Sublinha-se o controle do ambiente, que deve ser estruturado, a fim de que as ações e os estímulos escolhidos e apresentados sejam capazes de adaptar e normalizar. O funcionamento cerebral é responsabilizado por manifestações subjetivas consideradas sintomáticas dos autistas, isentando totalmente os interlocutores da relação. Não se considera a subjetividade do aluno nem a do professor. Coloca-se a receita, a qual deve ser repetida até que o aluno autista compreenda, por meio das poucas palavras, cartões e brindes, o que deve ou não fazer (BRASIL, 2004; 2010).

As informações médicas, o carimbo e a assinatura com o número da CID não dizem quem é o aluno, embora tentem dizer. O discurso médico busca uma autoria e uma autoridade no campo escolar, impondo instruções sobre o espaço educativo mais apropriado, as práticas pedagógicas e as (im)possibilidades de aprender. Não é raro que a escola especial seja indicada como melhor alternativa. Fazem-se necessárias pausa e reflexão, um enfrentamento e um acordo: conversa, sim; submissão à voz da medicina, não.

Alfredo Jerusalinsky (2015, p. 91) comenta sobre as escolhas possíveis para trabalhar com crianças com impasses em sua constituição psíquica. Afirma que há diferentes caminhos e propõe a pergunta: “Restaurar o comportamento normal, digamos, produzir o comportamento chamado normal ou devolver à criança a possibilidade de encontrar com a sua significação das coisas?”. Como em todas as escolhas, a partir delas, são colhidos efeitos:

Evidentemente, fazer com que a criança se comporte de acordo com um padrão chamado de normalidade é uma opção que vai limitar a criança a, sem entender muito bem por que, nem para que, nem quem, nem onde, nem sim, nem não, sem entender muito o que representa isso, o que significa para o conjunto da vida, para seu futuro, para seus amores, para seus sonhos, para suas escolhas, para suas definições e para suas decisões (JERUSALINSKY, 2015, p. 91).

Para esse autor, pode haver uma satisfação por parte dos pais com a produção de comportamento considerado adequado. Essa “melhora” traduz-se por minimizar a enunciação de um grande mal-estar, auxiliando na realização de atividades sociais. Espera-se, assim, que, após estar comportado de acordo com as regras sociais, possa

estabelecer algum tipo de vinculação e sentido. “É começar pelo avesso, começa-se pelo comportamento e, depois, quando a criança adquiriu o padrão de normalidade, espera-se que ela possa entrar em alguma relação derivada desse comportamento concordante com o esperado” (JERUSALINSKY, 2015, p. 92).

Enquanto as massivas propostas formativas afirmam um trabalho estruturado como a melhor e, muitas vezes, única alternativa para alunos com impasses em sua constituição psíquica, opta-se por um desvio. Para Simiano (2015, p. 29), “É o desvio que guarda a infinidade dos caminhos a seguir”. A autora propõe o professor como colecionador, desobrigando-o de recolher coisas tradicionalmente consideradas “úteis” para a escola e a aprendizagem. Nesse movimento, recolhe-se pistas na/da relação com Bryan com o Outro, com os objetos, por meio de seus gestos, olhares, sons e poucas palavras.

Bryan, inúmeras vezes, parece desinteressado do jogo, da proposta, da conversa... O que pode ser feito? Seria desinteresse?! Impossibilidade?! O que pode ser proposto para que Bryan participe? Bryan já participa, do seu jeito, ou está construindo seu modo de participar?

No diálogo com a psicanálise, encontramos elementos importantes para redimensionar essas perguntas ao deslocarmos a demanda de um trabalho estruturado para uma prática pedagógica estruturante. Para operar esse deslocamento é preciso, inicialmente, abrir mão de um saber totalizado capaz de decifrar todo e qualquer indivíduo – presente, por exemplo, no diagnóstico nosográfico. Também se faz necessário deslocar o eixo do saber do profissional para o aluno, sendo esse quem pode colocar em cena o mais particular de suas questões. O que orienta a prática pedagógica está, assim, mais do lado daquilo que não se sabe do que daquilo que se tem ciência. Dessas premissas, ganha relevo a dimensão da aposta, da palavra, do olhar que olha e oferta sentidos. O encontro humano é sempre da esfera do imprevisível, destaca-se “que qualquer influência que alguém possa ter sobre o outro depende de um campo que se estabelece entre ambos, [...] encontro incontrolável quanto à sua determinação [...]” (VOLTOLINI, 2011, p. 34). Quanto mais se busca compreender a criança em termos genéricos – como faz, como age –, mais se afasta da possibilidade de escutá-la e pensar na singularidade pela via do encontro. A partir disso, postula-se um compromisso ético. O autor afirma:

O educar tem a ver com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito [...]. Depois diferenciar-se do

outro que lhe rendeu os primeiros meios de entrada no mundo (singularização). E, por último, encontrar seu lugar no meio de outros com os quais terá que administrar sua diferença (socialização) (VOLTOLINI, 2011, p. 70).

Dessa forma, assinala-se a educação como experiência capaz de possibilitar um tempo e um espaço onde a prioridade é o sujeito-aluno, não a técnica, o cientificismo. Kupfer (2007) propõe casamento entre educação especial e psicanálise, construindo uma experiência que contempla ambos, levando em consideração o sujeito e sua estruturação psíquica, nomeando-a como educação terapêutica. Nesse sentido, a escola tem uma responsabilidade com seus alunos para além do conteúdo escolar, pois circunscreve um campo onde o ensinado tem valor de inscrição. Afirma que, além do conhecimento, se produz uma marca de desejo, e esse processo possibilitará ao aluno criar com o mundo dos objetos, testá-los, descobri-los, inventá-los. Por meio de atividades escolares – cantar, dançar, ler, escrever, jogar –, se constrói uma inserção na cultura, se oferta possibilidades de se colocar como sujeito produzindo laço social. “A palavra *jogo* não vem aqui sem razão: o jogo, em suas múltiplas dimensões, é peça-chave na educação terapêutica” (KUPFER, 2007, p. 101). Oferece-se a oportunidade de resgatar jogos transmitidos pela cultura que constituem o mundo infantil, sua linguagem e identificações. “No sentido mais estrito da psicanálise, o jogo é considerado, do ponto de vista do sujeito infantil, e mais especificamente, em relação à constituição do sujeito como uma prática significativa com valor de inscrição e com a propriedade de ser estruturante” (KUPFER, 2007, p. 102).

Essa autora marca a distinção entre *estruturante* e *estruturado*, pontuando a diferença na intervenção e nos seus efeitos. Sendo *estruturante* relativo a ser sujeito como pertencente à ordem da linguagem, pois constituir-se sujeito indica algo sobre constituição da linguagem. *Estruturado*, por sua vez, se refere às estruturas cognitivas, construções que não chegam a estabelecer sistemas. Além disso, a autora sublinha que a educação terapêutica não busca determinar a criança conforme o ideal do professor, mas, sim, escutar o sujeito, antecipá-lo. Não se trata de estabelecer técnicas, mas possibilitar marcas, bordas, construir sentidos possíveis, estabelecer laços. Um novo tempo de trabalho com Bryan se instaura, e nele, a possibilidade de um saber-fazer capaz de fazer justiça à alteridade do outro.

Há algo em jogo...

Nas brincadeiras de mercado, Vinícius, um outro aluno do AEE, arruma as tampas dos potes nomeando as mercadorias com suas preferências: frangos, arroz e farinha. Distribui o dinheiro e abre a quitanda para os clientes escolherem os produtos. Bryan caminha com as tampas nas mãos de um lado para outro. Faço tentativas para incluí-lo na cena, convidando-o a comprar ou vender. “Sr. Bryan, o senhor vai comprar tal coisa? O vendedor está dizendo que é um bom negócio! Não vai aproveitar? Olha aqui!” Às vezes, ele atende ao chamamento e volta a pegar o que lhe está sendo oferecido. Novamente, chamo-lhe perguntando: “O senhor não vai pagar?”. Eu olho para o vendedor o interrogando “Ô, vendedor, quanto custa? Não vai cobrar a mercadoria?”

Bryan fazia as escolhas possíveis. Entretinha-se com pequenos objetos, a partir dos quais emprestava-se um sentido. Jogo de espera, de antecipação. As palavras-convites eram colocadas em cena, e o efeito esperado era o de que Bryan as atendesse. Como em uma via de mão dupla, havia o desafio de ocupar um lugar para o qual não era comum que o convocassem, assim como, ao mesmo tempo, a busca por ler e dar sentido a seus movimentos. Quando pegava a tampa-frango e saía pela sala com ela entre as mãos, olhando-a e sacudindo-a, o ato era nomeado como uma “compra”. Naquele momento, Bryan podia experimentar outro lugar: era comprador de mercadorias em um mercado; era um menino que brincava com outro colega.

Trabalho de convocar para que escute, compartilhe e se coloque na relação. As palavras com firmeza e leveza contam, capturam, constroem laços. Palavras-chamamento que nomeiam, convidam, insistem no endereçamento, escavam sentidos, buscam encontro e sustentam os movimentos de uma professora e de um aluno que brincam.

A palavra “jogo” provém do latim *jocus*, que significa brincadeira, gracejo. Pode ser traduzida também como *ludus*, que remete ao lúdico, à encenação. Huizinga (2000) afirma que *jocus* e *ludus* constituem o jogo, sendo esta uma das noções mais primitivas e enraizadas em toda a humanidade. Do jogo nasce a cultura, a linguagem, a poesia, o pensamento, o discurso, bem como a guerra e o combate. Implica uma ação voluntária e livre, necessitando de momentos em que se interrompe a vida cotidiana, sendo capaz de absorver totalmente o jogador.

Como função cultural, torna-se parte integrante da vida, deixa marcas, enriquece o viver e constrói algo que é da ordem da experiência. “No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 2000, p. 3). O jogo não é apenas ação individual de alguém que joga, mas de

alguém que joga com a linguagem, com a cultura, joga com e no laço social. Assim, tem relação com o processo civilizatório, com tornar-se homem e conquistar um lugar no mundo. O jogo, o brincar, opera no espaço entre o individual e o coletivo. O jogo não resolve o impasse entre o eu e o outro, não concilia, não equaciona, mas oferta uma possibilidade de operar com isso. De fazer algo com esse mal-estar. Essa é a potência do jogo. *Homo ludens*, que brinca, que joga com o eu, o outro e o nós. Uma produção cultural capaz de certo *êthos*, possibilidade de construir e compartilhar um lugar para se viver.

A despeito dessa importância, o brincar, ou o jogo, tem pouco ou nenhum lugar na escola, principalmente quando se trata da educação especial e dos alunos considerados graves. O que ganha espaço, como dissemos, é um saber dirigido, técnico, científico e sem desvios: há um programa a seguir. O que se joga fora aqui? O espontâneo, o imprevisível, o que não tem métrica e todos os outros elementos que falam sobre o brincar. O aluno e o professor ficam aprisionados à lógica de cumprimento de horários, programas, sequências. Nesse decurso, valorizam-se as rotas preestabelecidas, o conteúdo, o bom comportamento, de modo a manter os corpos imóveis e em ordem. Alunos que se movimentam ou se agitam demais, ou, ainda, aqueles que não respondem aos padrões ideais, não são reconhecidos como legítimos e, rapidamente, são encaminhados para especialistas, objetivando a “resolução do problema”. O sujeito é suprimido pelo enquadre científico-tecnista, em que a regra é seguir o ritmo ditado pela instituição escolar, no cumprimento de tarefas e metas. O sensível, o subjetivo e o intraduzível não são, assim, considerados pelos saberes educacionais que se sustentam prioritariamente por meio de uma racionalidade objetiva, científicista.

Para Pagni e Gelamo (2010), esses aspectos decorrem da exclusão da experiência no campo escolar. Os autores afirmam que a experiência, como parte do processo de conhecimento, foi refutada em nome da ciência e das ideias racionais, culminando em seu desprestígio entre as práticas educativas: “Ela é subtraída dessa mesma racionalidade que, como em outras esferas da práxis humana, tende a se restringir às suas características técnicas ou instrumentais, isto é, ao ajuste de meios a fins dados” (PAGNI; GELAMO, 2010, p. 17-18). A educação como arte, nessa lógica, reduz-se à arte-técnica, e a experiência é compreendida como uma ameaça aos critérios científicos de regularidade, estabilidade e determinação.

O brincar, como possibilidade de fazer experiência, interroga a racionalidade técnica da escola, que retira a arte da pedagogia, o lúdico da escola, como se fossem

antagônicos. Trata-se de convocar o espaço educativo para tomar a infância da perspectiva de “um entre” que habita as relações da experiência com a linguagem, das quais irrompe um ato de pensar que, ao mover o pensamento, coloca o sujeito em um processo transformativo de si mesmo” (PAGNI; GELAMO, 2010, p. 30). Essa dimensão de pensar pode ser concebida como um acontecimento: gesto de interrupção, de suspensão do/no cotidiano a fim de abrir espaço ao novo, à vida. O jogo e o brincar seriam, para esses autores, acontecimentos capazes de instaurar intervalo e constituir no âmbito escolar algo singular e, simultaneamente, enlaçado ao outro, ao social. O brincar como acontecimento capaz de fazer pensar, se pensar e pensar o outro.

Donald Winnicott, pediatra e psicanalista, tem uma vasta e reconhecida obra sobre o brincar e seus efeitos constitutivos. Em *O brincar e a realidade* (1975), concebe o brincar como a criação própria do sujeito. Afirma-o como fundamental para a saúde, esclarecendo que, se a criança brinca, nada de grave lhe sucede. É no brincar que pode viver cenas externando agressividade, raiva, fúria, com a garantia de não sofrer represálias do meio. No brincar dominam a angústia e as ideias causadoras de angústia. Por meio do brincar, a criança pode experienciar situações da vida adulta, fazer um papel diferente do vivido, buscar e criar sentidos para o que se passa com ela. Brincar demanda tempo e espaço, exige um ambiente possibilitador de experiência. O autor afirma que, “Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 63). Tal fazer é simultaneamente subjetivo e objetivo, acontece entre um e outro, em uma terceira área, nomeada espaço potencial, ou seja, espaço de potência e criatividade que persiste ao longo da vida, desdobrando-se, por exemplo, nos jogos dos adolescentes e no trabalho adulto, desde que mantenham-se inventivos.

Ao alçar o brincar como criação de si e do mundo, a leitura winnicottiana redimensiona o fazer do adulto perante as crianças. Como ato constituinte da criança e da infância, há uma responsabilidade em sustentar o brincar como legítimo na clínica, na escola. Professores e terapeutas, por meios diversos, convergem no brincar como forma.

Aqui nessa área de superposição entre o brincar da criança e o brincar de outra pessoa, há possibilidade de introduzir enriquecimentos. O professor visa o enriquecimento; em contraste, o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de crescimento da criança e pela remoção dos bloqueios ao desenvolvimento que podem ter-se tornado evidentes. Foi a teoria psicanalítica que contribuiu para a compreensão desses bloqueios. Ao mesmo tempo, constituiria visão estreita supor que a psicanálise é o único meio de fazer uso terapêutico do brincar da criança. É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia (WINNICOTT,

1975, p. 74).

O AEE trata-se de possibilitar, pela via do brincar, a constituição de um sujeito de desejo, que joga com o que é da realidade psíquica e com os objetos reais numa zona de potência, de invenção. Winnicott (1975, p. 75) sublinha: “A característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”. Ler um brincar quando ainda não está no ponto em que a escola o reconhece como tal permite pensar a intervenção como tempo para fazer experiência. Tempo para criar alternativas diferentes a partir do Outroⁱⁱ, do mundo dos objetos, da palavra e do olhar. A escolha constrói-se no espaço entre aquilo que foi inscrito pelo desejo do Outro e aquilo que é possível criar a partir disso. “É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. [...] Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva [...]” (WINNICOTT, 1975, p. 93).

O AEE como espaço potencial. A possibilidade de situar-se nessa zona intermediária fala de um sujeito – aluno e professor – capaz de se colocar em jogo e arquitetar um desfecho singular para as situações vividas. Isso só é possível quando há um ambiente suficientemente bom e confiável, que atenda às necessidades da criança sem ser intrusivo e instrutivo. Nesse aspecto, implica-se o fazer pedagógico de modo a pensar a proposta de trabalho psíquico de aprendizagem de si, do outro e dos objetos do mundo compartilhado. Instaura-se uma demanda ética de cuidado com o sujeito-aluno.

Em certo encontro, solicito ao Bryan que escreva as letras que conhece. Ele pede para pegar alguma outra coisa, eu insisto para que terminemos, pedindo só mais um pouquinho de tempo. Ele segura meu rosto, empurra-o em direção à folha e diz em tom muito sério: “Não faça isso, seu bobo!” Senta-se com o livro na frente do rosto. Aguardo sem reação. Aos poucos, espia-me baixando levemente o livro. Digo-lhe que não queria deixá-lo triste, mas ouvir, descobrir sobre as coisas conhecidas por ele para podermos trabalhar. Que ali era um lugar para conversarmos, brincarmos, jogarmos e eu não estava ali para chamá-lo de bobo [...]. Quem estava sendo boba ali era eu.

Insistir nas letras, naquele momento, o fazia sentir-se bobo. Não era esse o trabalho a ser construído, e o currículo não pode subsumir o sujeito, interpondo-se na relação.

Moschen (2011) contribui ao lembrar que as crianças são amparadas nas palavras daqueles que lhe são importantes, tomando os sentidos que lhe são atribuídos. Ser falado

pelo Outro é habitar uma situação passiva diante do conjunto de mitos e fantasmas familiares. A forma de assumir uma posição ativa e produzir significados diferentes daqueles herdados pelo legado familiar é pelo brincar. “É o brincar que vai armar a ponte do lugar de assujeitamento ao lugar de sujeito. [...] O brincar é a construção de uma versão própria sobre o mundo ao qual a criança foi apresentada pelo adulto” (MOSCHEN, 2011, p. 95). A autora destaca que, quando a criança não brinca, ela está com dificuldades de se diferenciar daquilo que foi dito dela, fica impotente diante da significação que lhe foi transmitida, pois é o brincar que propõe a criação de outras versões. Aponta o quanto a redução do tempo de brincar pode manter esse sujeito numa posição passiva, dificultando a elaboração de outros modos de existir. “No brincar [...] ele cria, a partir dos traços que recolhe, das vozes e olhares do adulto, algo que vai paulatinamente situando como próprio” (MOSCHEN, 2011, p. 96). Brincar, como alternativa de inventar novas composições para aquilo que a vida oferece; jogar com as palavras recebidas desde sua tenra infância e fabricar com elas novos desfechos. “Só quem brinca pode revirar o mundo para nele inserir novos sentidos” (MOSCHEN, 2011, p. 98).

Brincar, jogar e experienciar convidam a criar enredos diferentes daqueles impostos por um Outro que, inicialmente, lhe ofertou significados. Brincar de jogar com os sentidos, construir sinais e marcas pessoais. O brincar como arte pedagógica capaz de colocar em marcha uma experiência de apropriação de si, das coisas, das relações, do mundo. Brincar, criar laços, enlaçar, criar, imaginar, inventar, subverter uma história reescrevendo modos subjetivos de estar na relação. Brincar, jogar com as palavras, com o olhar abre possibilidades de dar andamento ao processo de constituição subjetiva. Brincar põe em movimento aquilo que, num primeiro tempo, não pôde seguir seu rumo.

Com Bryan, tal percurso implicou, ao longo de três anos, uma longa e delicada construção que desdobra o processo constitutivo do menino. A forma como somos nomeados e nomeamos circunscreve nossa história. Pensando o campo escolar, Vasques (2007) estabelece um paralelo entre o nascimento de um sujeito psíquico e um sujeito-aluno. Se família e escola não se equiparam, ambas exercem função materna e paterna (mesmo que de forma diferente). Movimentos similares no quanto demandam cuidado, gentileza, oferta de sentidos, porém, diferem-se como familiar e escolar, pois são processos de ordens diversas. Dessa forma, anuncia-se: “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” (VASQUES, 2007, p. 33). Diante dessa

prerrogativa, propõe pensarmos: *quando nasce um aluno?*

O nascimento psíquico do ser aluno demanda olhar, cuidado, delicadeza, reflexão, do professor em relação ao seu trabalho. Perguntar e perguntar-se por onde anda seu aluno indica uma postura ética de responsabilização pelas escolhas pedagógicas:

Bryan, sentindo o ambiente confiável, faz corpo. Próxima dele, sustento tal movimento. Busca os livros, retira-os da estante. Senta-se no chão e cobre as pernas com os livros. Cobre-se de letras, cobre-se de histórias, as letras lhe fazem pele. Folheia-os olhando as figuras, por vezes, entrega-os em minhas mãos e, quando deseja, pega-os de volta. Tem ao seu lado um outro disponível. Abre as caixas dos jogos e espalha as peças em continuidade do seu corpo. Madeira, papéis, plásticos e letras, inicialmente, sobre a superfície do corpo para, posteriormente, tombarem no carpete e, mais adiante, serem alçadas para perto e para longe.

Bryan brinca com as espacialidades, construindo-as, experimentando, criando. Brinca com as bordas dos objetos enquanto caminha na borda da sala em um vai e vem, de parede a parede. Contatos exploratórios que encontra limite no objeto, no lugar. Com essa exploração, constrói corpo, sustentado por uma intervenção que oferta corpo, espaço, tempo, olhar, sentido e possibilita construir borda. Intervenção pelo brincar, com o corpo, com o outro, com o espaço. Posteriormente, brinca de fazer bordas, depois de faz de conta, quando transforma palitos, lápis e tinta. Cria cenas e se diverte com elas.

Bryan descobre as massinhas de modelar e, com elas, o brincar ganha novas versões, cores e formas. Dinossauros coloridos com cabeças bem desenhadas, corpos volumosos, pescoços compridos e grandes caudas são cuidadosamente gestados, ameaçados, mortos e ressuscitados.

Jogo de vida e de morte. Jogar de matar e morrer, ou quase morrer. Jogo de sobreviver. Instantes de guerra, de agressividade, de luta pela vida, de sangue e suor. O faz de conta é o ápice do brincar simbólico e, para Julieta Jerusalinsky (2014), um ato decisivo na vida da criança, podendo situar-se como um marco constitutivo, a partir do qual tudo será diferente. Nele a criança experimenta, examina, exercita outro lugar enunciativo: é possível fazer frente a discursos arrasadores da subjetividade que circulam pela família, pela escola, pelo social. Também sustentar, dessa forma, um espaço-tempo necessário de preparação para a realidade, oferecendo condições para que a criança possa constituir-se como sujeito desejante, falante, aluno capaz de ocupar o lugar que lhe é de direito. Sendo um tempo e um espaço que abrigam as adversidades da existência, a arena onde isso se passa, repassa e reinventa a vida, o brincar se desdobra em marcas e efeitos constituintes.

É fundamental, para tanto, que a cena seja reconhecida e valorada, ou seja, que um outro, adulto – professor, pais –, confira importância à criação proposta pelo aluno. Não se trata de interpretar, mas de intervir, permitindo que o brincar se desdobre em possibilidades de invenção. Esse aspecto é fulcral para redimensionar a função de AEE perante alunos que vivem impasses em seu processo constitutivo. Bryan é acompanhado em seu brincar, tempo e espaço ofertados para que possa se colocar em cena, jogar com seus medos e suas angústias. A agressividade, a vida e a morte são acolhidas como temas pertinentes ao âmbito escolar (o que, geralmente, não ocorre!). Ele escolhe os materiais e cria cenas em que há uma série de repetições e derivações. Amplia o campo simbólico e, com ele, suas marcas, gestos, sons e palavras.

Na saída do atendimento, no momento da despedida, coloco a mão na maçaneta da porta, mas, antes de abri-la, consulto-o novamente sobre a oportunidade de uma nova experiência: “Bryan, o que tu achas de irmos para o recreio no próximo encontro?” “O que é o recreio?” – ele me pergunta. Um pouco surpresa, a primeira coisa que me ocorre são os comentários dos professores dizendo que “essas crianças só sabem correr no recreio!” Digo-lhe que é um tempo no pátio em que as crianças correm. Acrescento: “Tu podes ficar com teus colegas, com os outros meninos, afinal, tu também és um menino!” Dessa vez, Bryan fica surpreso e exclama em tom de pergunta: “Eu também sou um menino?” Sorrindo, devolvo-lhe a afirmativa: “Sim, tu também és um menino!”

Bryan se reconhece menino. Sustentado no olhar e na palavra, se encontra num outro lugar: pode brincar com as outras crianças, ocupar os mesmos espaços, porque, afinal, também é um menino! E, como menino, tem de se deparar com as contingências da vida, traduzidas nesse lugar como: fazer amigos, pedir para brincar com eles, obedecer às regras ditadas no coletivo. Momentos em que o brincar é atravessado pelas dificuldades da vida, fazer lugar em um grupo, trocar ideias, correr o risco de não ter as suas contempladas, compartilhar tempo, espaço e desejos com outros sem saber o resultado final. Vicissitudes perpassadas na vida de quem é sujeito e, por seu desejo, faz escolhas.

Jogo compartilhado, onde pode ocupar diversos papéis – bater, matar, morrer – e construir, desse modo, uma compreensão sobre o que se passa, em companhia de colegas e amigos, negociando cenas e personagens. “Por isso, brincar com pares, com semelhantes, é constituinte para a criança” (JERUSALINSKY, 2014, p. 234).

Na SIR, Bryan convida para brincar. Usa o computador com frequência. As letras e as palavras lhe interessam cada dia mais. Um universo de possibilidades se abre pela escrita. Escreve “dinossauro” ou “dinossauro jogo” e vira-se com uma desenvoltura que

impressiona. Busca por vídeos de dinossauros, assiste-os várias vezes. Conhece-os, sabe a sequência, narra o que vai acontecer. Imprime sua marca e, podendo se reconhecer em suas produções, assina seu nome. Faz marca e traço. As palavras já não mais deságuam em seu corpo.

Quando há um autor em jogo, há um sujeito responsável, isto é o que constitui o âmbito da cultura. Isto ocorre não no âmbito da pura utilidade, porém no âmbito do ócio, no âmbito da perda de tempo, no âmbito da criatividade, de dispor espaço para articular os efeitos supostos que esta gravação produz no Outro (JERUSALINSKY, 2010, p. 61).

No AEE e no velho pátio da escola, construímos recursos simbólicos, subjetivos, enlaçados na relação com o outro. Julieta Jerusalinsky (2014) apresenta, como fazendo parte dessa construção, o jogo de regras em que aparecem vencedores e perdedores, o certo e o errado, o bem e o mal. Institui-se uma regra estabelecida no coletivo, para haver um modo correto de jogar. A criança é apresentada à lei dessa forma. No pátio, vampiros perseguem suas vítimas, Bryan dá muitas risadas durante a perseguição. Na sala de aula, essa disposição se apresenta com os colegas. Em um grupo maior de amigos, o tema chama a atenção de Bryan: fazem guerra. Num primeiro momento, ele não se aproxima, mas, ao escutar minha pergunta: “Bryan, não quer brincar com teus colegas?”, joga-se ao meio do grupo, escolhendo seu brinquedo e colaborando com os meninos. Arma tanques de guerra, aviões sobrevoam a área. Colegas admirados exclamam: “Ô, meu! O Bryan sabe brincar!”

O Atendimento Educacional Especializado profanado pelo brincar

Agamben (2007), no livro *Elogio da profanação*, é quem auxilia a pensar o tempo de historicizar as vivências, subverter os sentidos e profanar os textos – das políticas, da rede, dos diagnósticos – estabelecidos como sagrados a fim de que um sentido criativo e libertador possa restituir a potência das palavras. Portanto, se uma primeira dobra do texto coloca em jogo o trabalho enquanto professora, o percurso pelas vias da educação especial e uma leitura das produções de Bryan registram uma história da professora. Uma segunda volta inscreve o percurso de Bryan no AEE pelas vias do brincar e seus efeitos constituintes/estruturantes. Tais dobras dizem sobre as premissas do presente ensaio: a educação especial como experiência e o brincar como capaz de produzir experiência.

Ao constituir esse trabalho pelas bordas, registra-se o quão preciosos foram os desvios. Insistir na sequência conhecida e estabelecida com os outros alunos – solicitando opinião, produção, escolhas –, com Bryan, resultou em afastamento, pois, naquele momento, ele não conseguia responder a tal chamamento, a tal demanda. A escola exige que o aluno saiba quem é, de onde vem, para onde vai; exerce intensamente o imperativo: “Responda!” Com Bryan, foi preciso uma aproximação borrada. As convocações diretas, fortes e insistentes lhe causavam certo “engulho”, sendo demasiadamente intrusivas. Acolher o inusitado, o estranho e o, aparentemente, sem sentido foi o primeiro operador de que se lançou mão para intervir a partir de outro lugar. Uma posição ética capaz de oferecer hospitalidade a um aluno que interroga nossas tradicionais formas de ensinar e organizar a escola, o AEE e a intervenção como outras formas de ser aluno e professor.

Quem é esse aluno? Como construir a intervenção? O tempo inicial foi precioso para ler o visível e o invisível, apostar no aluno com familiares e escola e sustentar o desvio como método: um trabalho que contou com registro, escrita, leitura, rasura, sucessivas idas e vindas, a fim de narrar outros possíveis e questionar sentidos cristalizados.

Na lógica do trabalho estruturado, a proposta fechada, dura e linear, com orientações em tom informativo e ordenador, não oferta lugar para o sujeito, seja aluno ou professor. A repetição, a normalização e a objetivação retiram da educação sua potência criativa, inventiva.

No diálogo entre psicanálise e Educação Especial, o viés estruturante aponta outra direção ética, estética, didática. As margens se ampliam em um diálogo entre o escolar e a possível retomada do processo de subjetivação. O que se estrutura? O sujeito, as relações, as aprendizagens, a vida. Diz algo sobre outro jeito de se posicionar diante dos objetos, dos outros. Deixa marcas, sinais, traços e rastros de presença ausente. Pela disposição de uma ética, aposta na potência do encontro. Muitas palavras, olhar, perguntas, diálogos fazem parte, fazem borda para outras formas de ser e estar na escola, na vida. A aprendizagem se faz terapêutica, ampliando as possibilidades do existir.

Um trabalho feito na artesanaria dos encontros, delicadamente bordado; que tem na educação como experiência os fios e nós. Abre-se espaço e tempo para criar, inventar, inventar-se. A educação como arte valoriza o imprevisto, o circunstancial, o surpreendente. Encontro, é da ordem do acontecimento. Não há como prever, prevenir, predestinar. O

que é do humano se traduz sempre no imprevisível, no inefável. Nesse jogo entre pode advir um sujeito-aluno, essa é a aposta.

A grande profanação se instaura pelo diálogo entre educação especial e psicanálise, sendo operada pelo e no brincar. Para intervir no sentido de fazer corpo, fazer borda, ganhar ausência, inscrever letra e, nesse processo, criar ficção, outra versão possível de si e do mundo, sustentou-se os jogos constituintes como legítimos na escola, na educação especial e nos processos inclusivos.

Dinossauros, coelhos raivosos e vampiros, em um jogo de vida e morte, ganharam a cena, oferecendo outras tantas cores, texturas e vozes para recontarem-se numa vida entre parênteses – tempo legítimo, valoroso e fulcral para a criança que brinca com a realidade tal como ela é.

A aposta é a de que crianças com impasses em sua constituição psíquica podem retomar seu percurso constitutivo desde que encontrem situação favorável para tanto. Nesse movimento, a escola tem papel fundamental. A escola como espaço para vir a ser. Antecipa e sustenta a posição de aluno, aprendiz, sujeito. Oferta olhar, palavras, cuidado, atenção, regras e limites. Constitui a vida. Espaço onde se faz corpo, pensamento, criatividade. (Re)cria o mundo.

A escola como espaço de educação constitutiva trabalha entre o singular e o social, entre a história de cada um e a possibilidade de construção. A escola fundante de sujeito-aluno demanda acolher e trabalhar com as vicissitudes da infância; tempo de encontro. AEE como espaço de potência, de jogo, de jogar com as particularidades, qualidades, estilos de cada um. Tal processo coloca-se em marcha quando se ofertam palavras, sentidos, corpo, olhar, sorriso e voz. A intervenção não busca fechar sentidos, mas propor sentidos possíveis. O brincar se constitui com palavras ofertadas e palavras resgatadas. Algumas, rechaçadas; outras, guardadas. O papel constitutivo da escola é permanecer na aposta, implicado com aquilo que oferta, disponibilizando espaço e tempo para que, na relação, se constitua o sujeito-aluno.

ⁱ Seguindo as diretrizes éticas da pesquisa em ciências humanas, preservamos o sigilo dos nomes e das instituições envolvidos no estudo.

ⁱⁱ Para Jerusalinsky, o grande Outro se refere ao campo simbólico, ao lugar de registro, filiação e inscrição no laço social. O pequeno outro, por sua vez, remete ao eu, ao semelhante e ao igual. A constituição psíquica do sujeito ocorre com referência a essas instâncias.

Referências

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma: In: ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 31, 2003. p.15-45.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução e apresentação de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BRASIL. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar*. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo*. Coordenação geral de Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

GUTFREIND, Celso. *A dança das palavras*. Artes e ofícios. 2012

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento na cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JERUSALINSKY, Alfredo. Vicissitudes e destinos na psicopatologia. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINE, Rinaldo (Orgs.). *Do livro por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência*. São Paulo: Ed. Escuta, 2015. p. 69-100.

_____. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque interdisciplinar*. 5. ed. Porto alegre: Artes e Ofícios, 2010.

JERUSALINSKY, Julieta. *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê*. Salvador: Ágalma, 2014.

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

MOSCHEN, Simone. A infância como tempo de iniciação à arte de produzir desobjetos. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 40, p. 89-98, jan./jun. 2011.

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

PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Poieses Editora; Cultura Acadêmica Editora, 2010.

SIMIANO, Luciane Pandini. *Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*. 2015. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. 1998. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 10 set. 2014.

VASQUES, Carla. Um estrangeiro entre nós. *Psicanálise e educação especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica*. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 9, p. 25-36, 2007.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Submetido em 30/03/2017, aprovado em 10/10/2017.