



FACULDADE DE DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO SUL -
FADERGS

CENTRO LYDIA CORIAT

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROBLEMAS DO DESENVOLVIMENTO NA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

BRUNA GIOLITO MELISSOPOULOS

O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO NA INCLUSÃO DE PEQUENAS CRIANÇAS
COM RISCO PSÍQUICO E PROBLEMAS DO DESENVOLVIMENTO NO ENSINO
INFANTIL

Porto Alegre, Setembro de 2018



FACULDADE DE DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO SUL -
FADERGS

CENTRO LYDIA CORIAT

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROBLEMAS DO DESENVOLVIMENTO NA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

BRUNA GIOLITO MELISSOPOULOS

O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO NA INCLUSÃO DE PEQUENAS CRIANÇAS
COM RISCO PSÍQUICO E PROBLEMAS DO DESENVOLVIMENTO NO ENSINO
INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Centro Lydia Coriat, como requisito
parcial para obtenção do título de especialista
em Problemas do Desenvolvimento na
Infância e Adolescência – Abordagem
Interdisciplinar.

Orientadora Temática: Julieta Jerusalinsky

Orientadora de Metodologia: Juliana Bredemeier

Porto Alegre, Setembro de 2018

O Acompanhamento Terapêutico na inclusão de pequenas crianças com risco psíquico e problemas do desenvolvimento no ensino infantil

RESUMO

Com o advento da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases (1996), foram implementadas políticas relativas aos princípios e práticas da educação inclusiva no Brasil. As crianças que antes permaneciam à margem do retrato social, por sua condição declarada deficiente, tiveram seus direitos atestados a partir da máxima “educação para todos”. Recai sobre o sistema educativo a tarefa de acolher todas as crianças e, principalmente, realizar um trabalho de inclusão junto àquelas que demonstram dificuldades em se apropriar do social e de seu espaço de pertencimento. Arelada à exuberante influência das técnicas comportamentalistas, que ostentam um exercício voltado à adaptação, bem como junto à crescente incidência diagnóstica, as escolas se mostram cada vez mais inclinadas à busca por respostas que lhes guiem rumo ao acesso e trabalho com crianças que apresentam problemas de desenvolvimento. Através da ótica psicanalítica sobre o processo de estruturação de sujeito ao longo da infância, o presente trabalho tem por intuito mostrar como, pelo entendimento da infância enquanto um período não decidido, a diversidade pode ser recebida no contexto escolar de forma a não tornar o processo um imperativo social. A partir de recortes clínicos relativos a experiências de acompanhamento terapêutico realizados junto a crianças em instituições escolares de ensino infantil, será evidenciado que o lugar exercido pelos professores na relação com o aluno tem função essencial no desenvolvimento do sujeito psíquico. Com base na articulação teórico-clínica exibida, este estudo conclui a importância da interdisciplina no trabalho com crianças com problemas de desenvolvimento, destacando o acompanhamento terapêutico enquanto um dispositivo que visa mediar o laço sujeito e o Outro social, figura esta que adquire caráter transformador, na prática inclusiva, no encontro com o sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva, ensino infantil, acompanhamento terapêutico, psicanálise, interdisciplina

INTRODUÇÃO

A infância contempla um período de especial relevância que merece nossa atenção. Trata-se do momento em que se inaugura a vida, a qual se inicia no nascimento e se estende até a puberdade (determinada em até 12 anos incompletos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente). Assim, abrange uma fase em que alguém adentra o mundo e, ao mesmo tempo, passa por experiências na relação com os outros que são absolutamente formadoras de quem, futuramente, irá se tornar.

No caminho que contempla a constituição da criança ao longo da infância, ocorrem constantes transformações. Uma delas refere-se à dimensão orgânica, correspondente ao processo de crescimento e maturação; a outra, diz respeito à estruturação psíquica. Neste sentido, conforme aponta J. Jerusalinsky (2016), é importante ressaltar que não nascemos constituídos nem orgânica nem psiquicamente, e tal construção irá depender das experiências de vida da criança.

Além do crescimento, da maturação e da constituição psíquica, temos, na infância, as aquisições que fazem parte do desenvolvimento. Elas dependem, por um lado, dos processos de maturação, e, por outro, da estruturação psíquica, na medida em que é imprescindível a constituição de um sujeito que se aproprie da linguagem (comunicação), da psicomotricidade, dos hábitos de vida e da aprendizagem em nome de seu desejo. A sequência de tais aquisições instrumentais (que servem de instrumentos de troca com os outros e com o meio) se apoiam nos aspectos estruturais (organismo e psiquismo) e compõem o processo de desenvolvimento.

Assim, ao falarmos de aprendizagem – aspecto do desenvolvimento posto em relevo no contexto escolar – é preciso que possamos considerar as transformações de ordem cognitiva, relativas ao sujeito epistêmico¹, que ocorrem durante a infância através do processo de construção da inteligência, compreendendo que sua constituição se apoia no processo de maturação e se articula a uma ordem subjetiva, responsável pela esfera que irá possibilitar que a criança levante suas interrogações epistêmicas e faça uso de seus esquemas de aprendizagem, colocando-os em ação a partir do que é nomeado, pela psicanálise, como sujeito psíquico.

A psicanálise, abordagem que servirá de guia na produção do presente trabalho, tem como perspectiva, no universo infantil, a constituição de sujeito, que se dá inicialmente através da filiação parental. Na sequência, à medida em que a criança vai crescendo, é lançada a outros

¹ Referência ao sujeito do conhecimento, de Jean Piaget, que desenvolve uma epistemologia que situa a criança como ativa em seu processo de construção do conhecimento (YAÑEZ, 2016).

espaços que terão por objetivo contribuir para seu processo de desenvolvimento, introduzindo novas demandas que ressituem seu lugar e estendem suas relações a outros para além do contexto familiar. São espaços desafiadores, que colocam à prova as capacidades da criança adquiridas até então, para serem utilizadas e aprimoradas em um novo contexto, apresentando-lhe a possibilidade de uma nova experiência de pertencimento. Aqui, situamos a escola.

Na contemporaneidade, com o advento do DSM-5², temos nos deparado com uma série de nomes que vão definindo diferentes possibilidades de *ser* da infância. Especialmente dentro de instituições escolares, encontramos condições que são antecipadamente determinadas quando as crianças passam a ser categorizadas por meio de nomenclaturas nosográficas que assinalam suas dificuldades como da ordem do já dado, como patologias já estabelecidas desde sempre e para sempre, acarretando na incidente oferta de trabalhos que visam a adaptação de comportamentos relativos a uma estrutura declarada imutável.

Esse modo de pensar acaba por reduzir a importância do encontro com o Outro escolar, em sua potência formadora e transformadora, e colocando o acento em busca de métodos de como intervir com cada dificuldade, realimentando, assim, a fixação na patologia, em lugar de apostar nos efeitos de um processo de constituição, dado que estamos nos tenros tempos da infância.

A busca por respostas que defina “o que a criança é ou tem” nunca foi tão demandada. A infância, nos dias de hoje, tem se mostrado cada vez mais abreviada, uma vez que as descrições comportamentais das psicopatologias sobrepõem as vicissitudes de um tempo passível de mudanças, de forma a torná-lo rapidamente determinado.

Se após a Declaração de Salamanca³ lançou-se as bases para a realização da educação inclusiva, paradoxalmente, na prática da inclusão, muitas vezes nos deparamos com a exigência de laudos que acabam por excluir a criança. Dessa forma, ao ser considerada uma criança “laudada”⁴, tal representação gera resistência frente às possibilidades de integrá-la à comunidade à qual pertence.

² Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, publicado em 18 de maio de 2013, pela Associação Americana de Psiquiatria.

³ Resolução estabelecida em 1994, na Espanha, que sustenta a máxima de ‘*educação para todos*’, instituindo princípios, políticas e práticas na área da Educação Inclusiva.

⁴ Antigamente, eram os médicos quem prescreviam as diretrizes de trabalho com as crianças que apresentavam problemas de desenvolvimento. Era exigido um laudo que categorizava a criança em uma patologia, sendo esta a condição para a realização da inclusão. Dessa forma, estas crianças eram destacadas pela nomenclatura, ficando fora de sua condição infantil e, portanto, fora das estratégias integradoras, contradizendo assim a proposta de pertencimento à instituição. Em 2014, a partir de uma nota emitida pelo MEC, a exigência do laudo é retirada,

A escola, enquanto representante do primeiro lugar social, após o entorno familiar, que acolhe a criança em seu processo de estruturação, a partir do movimento da educação inclusiva, passou a se haver com a questão da “educação para todos” implicada àqueles que, até então, não pertenciam ao “todo”. O ensino formal, alinhado ao convívio com crianças que são destacadas em um quadro de “anormalidade”, convoca o sistema educativo a repensar sua didática e, principalmente, seu olhar sobre a infância.

A presença da prática clínica e, especialmente, do acompanhamento terapêutico (A.T.) no espaço escolar tem se mostrado recorrente, dado que ainda estamos em um momento de construção da escola inclusiva – são pouco mais de 20 anos desde sua conquista política –, sendo necessário, em muitos casos, a mediação deste dispositivo para que a escola sustente um lugar para a criança como membro da comunidade e como aluno, visando que a criança possa fazer o seu lugar junto aos colegas, professores e equipe de apoio.

No entanto, diante da angústia produzida no encontro com as dificuldades de uma criança e das interrogações que isso produz acerca do lugar da escola, professor e sequência de aprendizagem, frequentemente se impõe a ilusão de que a resposta sobre “o que a criança tem”, bem como “o que fazer diante dessa patologia específica” fosse a saída para os impasses encontrados, como se isso pudesse dar conta de um lugar que precisa ser construído singularmente com cada criança, turma e escola.

Autismo, psicose, TDAH e TOD são alguns dos nomes diante dos quais há risco de que Joana (quatro anos) possa sucumbir. Ainda na primeira infância, está se havendo com seu processo de vir a ser uma criança e, se não olhada enquanto sua condição pueril, se não escutada enquanto sujeito em constituição, talvez não tenha a possibilidade de se relacionar com a professora, com os colegas, com aqueles que convive na sua escola, por ser diferente, “deficiente”. Se de Joana ela passa a ser designada como “a autista”, sua escolarização e, portanto, sua condição de *ser*, estarão determinadas à natureza de *não ser* criança, uma vez que lhe “*falta o desenvolvimento normal*”.

Apesar de que na atualidade predomine um reducionismo organicista e uma cientificidade que pretende já saber de antemão quem é uma criança desde os quais se procura por respostas imediatas que trazem com elas a ilusão de soluções incontestáveis, ainda assim a escola permanece sendo o principal espaço de acolhimento à infância. Ora, sendo a infância um

sendo considerada apenas a necessidade de um relatório clínico, flexibilizando assim a possibilidade de não conceber um quadro diagnóstico fechado (JERUSALINSKY, 2016).

período indefinido, em constituição, não seria de se considerar que, portanto, a escola acolhe pequenos sujeitos que estão, justamente, em decurso de seus processos singulares e não decididos? A escola, enquanto representante da educação e das primeiras experiências sociais que formarão um sujeito, não é, portanto, um espaço que contribui para a construção de sua estruturação psíquica? Não seria ela o meio de intercâmbio da criança com o mundo, no qual virá a construir um laço através da abertura à troca, aprendizagem e convivência? Por que, então, diante de uma criança que vem apresentando problemas em seu processo de desenvolvimento, a escola busca por uma nomenclatura psicopatológica, perdendo seus referenciais de conhecimento com o que seria próprio da infância e, assim, delegando à prática clínica as diretrizes de uma direção de tratamento?

Considerando estas questões e as ideias apresentadas até aqui, o presente trabalho tem por intuito realizar uma articulação teórico-clínica a respeito da escola enquanto espaço possibilitador do processo de estruturação da infância, dialogando com a conceituação psicanalítica de constituição de sujeito. Através da exposição de vinhetas clínicas, advindas de algumas experiências em A.T. no ensino infantil de instituições escolares, será evidenciada a relevância do trabalho enquanto um dispositivo que visa, interdisciplinarmente, a construção do laço sujeito (aluno) e o Outro social (professor, colegas, escola).

A ESTRUTURA NÃO DECIDIDA E A IMPORTÂNCIA DO OUTRO

J. Jerusalinsky (2016) aponta que “a infância se define por quatro acontecimentos decisivos: crescimento, maturação, desenvolvimento e constituição psíquica” (p. 16). Esses tempos, inicialmente, acontecem de forma bastante entrelaçada, arriscando serem confundidos entre si, entretanto, como aponta a autora, “[...] são irreduzíveis uns aos outros” (p. 16).

O crescimento e a maturação, característicos dos aspectos estruturais do desenvolvimento infantil, contemplam a esfera orgânica do processo. Através da mensuração do tamanho, peso e volume do corpo, bem como a atenção ao tempo cronológico de definição das funções das estruturas anatomofisiológicas, acompanha-se o curso de estruturação do bebê.

Concomitante à construção dos aspectos estruturais, decorre também o desenvolvimento dos aspectos instrumentais. Estes, como o próprio nome diz, são definidos através dos instrumentos concebidos pelo bebê para realizar trocas com o meio externo. A forma como o sujeito virá a realizar trocas com o mundo está subordinada não somente à capacidade do corpo orgânico em realizá-las, mas também se faz em nome de um desejo. “Falar,

aprender, movimentar-se, brincar, interagir com os outros, as autonomias nos hábitos de vida, são conquistas atingidas sempre e quando houver prazer em atingir esses funcionamentos” (BERGÈS, 1998 *apud* YAÑEZ, 2016, p. 23)

Recentemente, com a descoberta científica a respeito da plasticidade neuronal⁵, é possível constatar o que foi anteriormente apontado: uma criança não tem seu organismo estruturado assim que nasce; ele é maleável, permeável aos acontecimentos da vida. É sob este aspecto que decorre a concepção da constituição psíquica.

No início de sua trajetória, o bebê, sendo dependente, a despeito de apresentar recursos ainda simples, não nasce sabendo fazer tudo, sendo necessária a presença de um outro que o sustente para que consiga sobreviver. Portanto, o encadeamento de seu processo constituinte está subordinado ao que é conceituado por Lacan de Outro Primordial. Esta função, comumente encarnada pela atuação materna, tem um papel significante neste processo, por dar sentido à existência do bebê através da fala, do olhar e da escuta. Àqueles recursos simples apresentados pelo bebê em seus primórdios, atrela-se então significações simbólicas e, o que aparece ali como um reflexo arcaico, torna-se um sorriso endereçado à mãe, promovendo um enlace prazeroso na construção da filiação.

A entrada do bebê no âmbito familiar simboliza também as primeiras introduções à cultura, de modo que acessa os valores, saberes, hábitos e conhecimentos através da relação com os pais, que lhe apresentam o mundo. Sobre o pequeno sujeito em constituição, serão depositados sonhos e expectativas que serão inscritos no planejamento de seu futuro. Isso terá por efeito simbólico vislumbrar o lugar ocupado por esse filho como, por exemplo, um renomado médico, ou quem irá ter uma vida próspera e estável. Esses ideais são fundamentais na constituição do sujeito, uma vez que “a relação aos *Ideais de Eu* opera como uma referência do vir a ser, a partir do qual o desejo fica atrelado a valores simbólicos que podem variar em cada família, escola, sociedade ou cultura” (JERUSALINSKY, 2016, p. 42)

Portanto, ao pensar a família como o primeiro espaço de pertencimento vivenciado pela criança, Milmann (2016) aponta: “os pais, como representantes da cultura, constituem o laço social inicial no qual a criança deverá ser filiada – seu primeiro lugar de inclusão” (p. 67). Então, ao considerarmos a emergência de um bebê, ou de uma criança pequena, que apresenta contratempos em seu desenvolvimento, é possível que encontremos certos impasses neste momento primordial.

⁵ Termo cunhado pelo neurocientista Kandel, cujo designo vai de encontro com a descoberta da extrema plasticidade existente no cérebro da espécie humana, de forma a moldar o órgão a partir das experiências de vida singulares de cada sujeito (JERUSALINSKY, 2016).

Diante de problemáticas, o filho esperado e idealizado não vai de encontro com o bebê real concebido pelos pais, provocando efeitos que comprometem o estabelecimento da filiação. Dessa forma, como aponta J. Jerusalinsky (2016):

[...] os pais experimentam um rompimento dos referenciais simbólicos desde os quais sustentavam o desejo de existência desse filho, eles já não têm mais de onde imaginar um futuro para esse bebê que aí está (p. 42)

Então, se anteriormente era almejada uma vida próspera e cheia de conquistas, tornando o laço pais-bebê permeado de prazer, instala-se uma angústia e sofrimento, que poderão inscrever no futuro do bebê expectativas relacionadas à medo, dificuldades, exclusão e faltas – em especial, as faltas simbólicas –, colocando em risco o processo deste sujeito vir a ser e se fazer valer no mundo ao qual pertence.

Considerando assim o momento de filiação um contexto primordial, é possível compreender que o trabalho com crianças que apresentam problemas em seu desenvolvimento visa (re)construir o laço, a relação possível entre o sujeito e o Outro, uma vez que a este será incumbida a função de lhe apresentar os referenciais culturais, sociais, simbólicos e familiares. “Por isso é importante ressaltar que a primeira inclusão que acontece não é na escola, a primeira inclusão é a do bebê na filiação” (JERUSALINSKY, 2016, p. 43).

Desta relação, como apontado anteriormente, serão inscritos os ideais que permitirão este bebê vir a ser uma criança, um adolescente, um adulto, ou seja, um sujeito – e não ser reduzido à problemática de uma patologia.

[...] a constituição do sujeito se dá, desde o início, com e no laço com o Outro, dado que o sintoma que o sujeito possa apresentar sempre se produz como uma resposta ao Outro, parental, familiar, escolar e social, com os imperativos, interdições e ideais a partir dos quais se constrói a possibilidade de um exercício desejante na vida. Por isso a palavra que se utiliza não é *indivíduo* e sim *sujeito*, pois se está *sujeito a...* Não há sujeito sem Outro – como estrutura de linguagem que, sendo uma instância anterior e exterior, o constitui – e sem os outros, semelhantes, com os quais o sujeito entra na relação (JERUSALINSKY, 2016, p. 26)

Como destacado no trecho acima, a condição de sujeito está relacionada, portanto, à condição de um desejo, de um investimento subjetivo, expresso por meio da linguagem, que lhe permita se relacionar e estar em relação com o outro; estar sujeito ao mundo significa, simbolicamente, estar sujeito ao laço, à inserção familiar, social e cultural.

A infância se revela, assim, um período de fundamental importância no processo de constituição de sujeito. Faz alusão a um tempo de formação, ou seja, “[...] um momento de

abertura às inscrições que formarão o psiquismo, um psiquismo que, portanto, não nasce pronto” (FREUD, [1905] 1977 *apud* JERUSALINSKY, 2016, p. 21). Além disso, “a estrutura orgânica é responsável pelos aspectos maturativos e fisiológicos, porém a efetivação dos funcionamentos também depende da posição desejante da criança de querer se apropriar daquilo que lhe falta” (YAÑES, 2016, p. 23). Para a integração de todos estes movimentos, a condição de sujeitamento está atrelada à presença e relação desejante com um Outro, figura essencial neste processo.

A DIFERENÇA ENTRE O SUJEITO PSÍQUICO E O SUJEITO EPISTÊMICO

Levando em conta a característica singular da infância tratada até o momento, ao ponderarmos sobre os problemas de desenvolvimento é fundamental “[...] considerar que a dimensão da infância está acima de qualquer patologia” (JERUSALINSKY, 2016, p. 19), pelo fato de ser, justamente, um período no qual está em processo de mudanças e transformações que visam uma progressão, um crescimento. O desenvolvimento cognitivo, a subjetividade e o organismo são ainda imprecisos.

Dentro do contexto infantil, a criança também perpassa por outros espaços que, como dito anteriormente, terão por finalidade auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento. Se, num primeiro momento, o âmbito familiar é o espaço elementar de inclusão, de filiação, na sequência, é na escola que a criança transitará rumo ao universo social e cultural. J. Jerusalinsky (2016) aponta que:

[...] a escola é, por excelência, a instituição dedicada à infância, incumbida pela sociedade de instruir, proteger e preparar as crianças enquanto não chega o futuro, quando elas serão jovens e poderão escolher diferentes caminhos de formação. (p. 53-54)

A escola será encarregada da função de auxiliar no processo de construção das aquisições de ordem cognitiva, visando a constituição do sujeito epistêmico, bem como também se responsabiliza pela transmissão da cultura e, a despeito dos valores particulares relativos ao âmbito familiar, para a aquisição de sua cidadania, a criança terá de encontrar uma maneira que lhe seja própria de se posicionar na cultura da qual faz parte (JERUSALINSKY, 2016).

Neste sentido, compreende-se que a escola compõe o âmbito da constituição infantil, sendo responsável pela emissão dos referenciais sociais e simbólicos de uma cultura, além de ser a representante social do espaço ao qual a criança pode se fazer pertencer, possibilitando o encontro com seus pares – sendo estes semelhantes e diferentes –, bem como com expectativas

e ideais, demandas e regras que ordenam o social. Portanto, a instituição escolar contempla um espaço que engloba a construção da identidade, que propicia a relação da criança com os outros, potencializa o desenvolvimento de autonomia, de novas descobertas, delineando assim as curiosidades e interesses que venham a surgir no encontro com o mundo (VASCONCELOS et al., 2016).

Considerando a funcionalidade do campo institucional escolar, destacamos que “a escola não é apenas lugar de aprendizagem, mas também de formação do sujeito; se há o desejo social de incluir a diferença em seus espaços coletivos, a escola é um espaço decisivo para essa construção” (JERUSALINSKY et al., 2016, p. 275). Sendo assim, pensemos como se dá a entrada de uma criança que apresenta problemáticas em seu desenvolvimento, destoando do “padrão” que é esperado pela escola. Como se dá a relação entre aqueles que vislumbram o desenvolvimento dito “típico” (sic) e a criança que vai requerendo um olhar diferenciado à sua condição constituinte? Como se dá a integração desta criança “diferente” em um espaço em que contempla “todos os outros e mais ela” (sic)? Tais perguntas são pertinentes e relevantes, como evidencia a vinheta a seguir.

Em uma escola particular de ensino regular no estado de São Paulo, cunhada como uma instituição que trabalha pelo viés construtivista da educação, na unidade do ensino infantil, deparo-me com o seguinte discurso de uma professora diante da proposta em se pensar a adaptação curricular de uma criança com quadro severo de episódios de ausência: “não tenho como elaborar uma atividade exclusiva para ela, eu tenho 15 alunos *e mais* ela na sala” (sic).

A menina, com 4 anos, perante seu quadro orgânico, apresentava evidências de atraso de desenvolvimento cognitivo e motor. Tal era o desafio para a professora, que aparentava não conseguir considerar viável a realização de adaptações curriculares nas atividades planejadas, afinal “ela também tinha de dar conta de todas as outras crianças” (sic).

Discursos como este, muito comuns no campo da educação inclusiva, revelam muito sobre os impasses no encontro com o diferente. A inclusão, quando olhada mais de perto, torna-se desafiadora àqueles que tem de praticá-la. As exigências externas familiares, bem como as próprias cobranças do sistema educativo, que realçam a rapidez na formação das crianças, não permitem se pensar formas de flexibilizar as atividades educativas a partir de um tempo referido a cada um, tornando a prática inclusiva dificultada.

Desde o advento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁶, as escolas foram incumbidas de incorporarem em seus sistemas educativos todas as crianças,

⁶ JERUSALINSKY et al. Por uma inclusão escolar possível: o que o Acompanhamento Terapêutico tem a ver com isso? In: **Travessias e Travessuras no acompanhamento Terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

independentemente de sua condição. A obrigatoriedade instalada na inclusão da criança com deficiência acabou por gerar efeitos obstaculizantes na pertença das mesmas na comunidade.

[...] ao invés de ela ser vivida como possibilidade, pode se tornar um imperativo tanto para a escola, como para a família e, principalmente, para a criança. Nesses momentos, a experiência escolar deixa de ser constituinte para o sujeito e passa a ser vivida como ameaça à sua constituição psíquica e às aquisições próprias da aprendizagem e da sociabilização (JERUSALINSKY et al., 2016, p. 273)

Diante disso e retomando o que tem sido destacado desde o início deste trabalho, é importante não perder de vista que a infância, enquanto condição não decidida do sujeito, contempla também o processo de ordem cognitiva que, assim como o psiquismo, se estrutura em uma série de tempos.

Quando falamos em desenvolvimento cognitivo, referimo-nos à toda uma epistemologia que vem a contribuir demasiadamente no entendimento acerca da infância. No que concerne à abordagem deste assunto, Piaget elaborou importante teoria sobre as regularidades do desenvolvimento cognitivo, ou seja, sobre a constituição dos processos de pensamento.

Toda a ideia desenvolvida por Piaget é embasada na construção do conhecimento a partir do sujeito em interação com o meio. Este olhar dialoga diretamente com a ótica psicanalítica, uma vez que o desenvolvimento subjetivo se faz desde a relação com o Outro que, como introduzido anteriormente, é responsável por apresentar o mundo à criança, convidando-a a explorá-lo e vivenciar múltiplas experiências que serão incorporadas simbolicamente, por meio de significantes. Conforme aponta A. Jerusalinsky (2010), “o conhecimento constitui-se às custas do campo do desejo (daí advém suas falhas) como jogo dialético entre o saber inconsciente e a ignorância referencial” (p. 82).

Para Piaget, a inteligência é uma adaptação, uma vez que se trata de uma forma de organização que visa estruturar o universo do sujeito. Quando ele se defronta com um objeto (um real) que lhe causa estranhamento, pelo fato de ser desconhecido, ele deve utilizar de seu repertório cognitivo para entrar em contato com este novo objeto e poder explorá-lo. O pensar, de acordo com a abordagem piagetiana, remete à formação de esquemas de aprendizagem estruturados, que somente se formam a partir dos reflexos do bebê. Estes, inatos, através de sua troca com o meio e uma vez sendo atravessados pelos significantes atribuídos pelo Outro, poderão construir os processos de constituição do conhecimento.

É possível constatar, a partir desta fundamentação teórica, que os processos de constituição do sujeito psíquico e do sujeito epistêmico, apesar de distintos entre si, acontecem de maneira similar e entrelaçada. Se a construção do pensamento e da inteligência decorrem pela interação entre a criança e o mundo, tal interação somente se realizará se houver, anteriormente, um Outro lhe apresentando e significando. Paralelamente, desta relação, a criança passa a apreender o real, incorporando os significados atrelados a este pelo Outro, formando, em paralelo, seu psiquismo.

O brincar simbólico é desenvolvido neste processo, na interação entre o sujeito e os objetos do conhecimento, atrelado aos significantes ofertados pelo Outro. No âmbito dos problemas de desenvolvimento, a vinheta a seguir pode ilustrar este aspecto. No A.T. de um menino de seis anos, aluno de uma escola também de ensino regular do estado de São Paulo, a demanda escolar visava que a criança conseguisse participar mais das atividades do grupo. Estas, ao que mostrava o menino, não despertavam seu interesse, de modo que frequentemente aventurava-se porta afora dos espaços.

Por demonstrar interesses mais restritos e estando muitas vezes solitário em meio ao grupo, o trabalho com esta criança foi se realizando nas tentativas de se estabelecer uma relação que lhe tivesse efeitos proveitosos, tornando-o interessado na minha presença. Dessa forma, eram feitas tentativas de formação de um laço através da leitura de um brincar em suas produções gestuais, reconhecendo-os enquanto produções de sentido com endereçamento.

Assim, em um dos espaços da escola, enquanto preenchia pequenos baldes de areia com uma pá, aponto para a possibilidade de um brincar: poderíamos fazer um bolo. Ao ter sua atenção para um fazer com sentido, que vai além da simples ação de preencher e esvaziar baldinhos de areia, passamos então a fazer bolo de “doce de leite” (sic), como ele designou. Outras crianças de seu grupo, curiosos com a brincadeira formada, se aproximam para participarem da “organização da festa”. Enquanto uma criança faz o bolo, outra faz brigadeiros com forminhas de animais e, quando o menino se afasta do grupo, uma de suas colegas o convoca a “apagar a velinha do bolo” (sic), ao qual o menino prontamente retorna ao encontro dos demais, e faz o gesto de assoprar uma velinha imaginária.

A partir deste recorte clínico, é possível considerar que se, num primeiro momento, se faz indispensável a função do Outro Primordial no processo inicial da constituição de sujeito, adiante, é de:

[...] importância inquestionável do Outro social, representado pela escola, pela figura do professor e pelos colegas, para a constituição psíquica e para as aquisições que fazem parte do desenvolvimento (aprendizagens, hábitos, psicomotricidade e linguagem) [...] (JERUSALINSKY et al., 2016, p. 273)

Considerando, assim, a relevância da relação entre o sujeito e o Outro para a constituição da criança ao longo da infância, é possível constatar que a relação do sujeito (criança) com o Outro social (escola, professor), é também essencial neste processo. No que tange aos problemas de desenvolvimento, é sobre a construção do laço entre a criança e a escola que situamos este escrito.

DIAGNÓSTICO E DEMANDA DE ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO

Como apontado no início do presente trabalho, ao se depararem com um bebê que não coincide com o filho esperado, aos pais recai a tarefa de ressignificar a marca da fratura narcísica e (re)construir o traço de identificação com filho real. Sobre a criança, emerge neste momento uma ameaça ao processo de constituição, que está atrelado às inscrições significantes advindas deste encontro. Diante de tal complicação:

Então, quando uma criança apresenta problemas em seu desenvolvimento e é impossibilitada de ir à escola, uma ameaça recai sobre seu futuro, suas possibilidades de escolha e sua cidadania (JERUSALINSKY, 2016, p. 54)

No trabalho com crianças que apresentam problemas em seu desenvolvimento, é comum nos depararmos com as barreiras impostas pelo social diante do que foge ao normal. Até não muito tempo atrás, aos que viviam sob alguma condição de deficiência, restava apenas a possibilidade de reclusão, não obtendo o sujeito lugar no social. Somente após a Declaração de Salamanca, em 1994, os princípios e as práticas da educação inclusiva começam a ser legalmente considerados em nossa sociedade. Na sequência:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, comprometida com a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), ratificada no Brasil, a educação especial passou a transversalizar a educação como um todo (MILMANN, 2016, p. 62).

É importante considerar o progresso que tais conquistas políticas se revelam em âmbito cultural. Reconhecer que uma sociedade se forma a partir de uma lógica de diversidade abre margem para se rever o conceito de normalidade. O que é diferente passa a ser permitido se

expor, entretanto, na prática inclusiva, justamente pelo pouco tempo de exercício, ainda se vê emendada à leitura nociva de um cientificismo e reducionismo organicista. Este viés ainda inclui, mesmo que não descaradamente, uma lógica excludente.

J. Jerusalinsky (2016), ao tratar a respeito da temática da inclusão, salienta sua relevância na medida em que esta apresenta duas facetas: se por um lado demonstra a abertura ao reconhecimento da diversidade na infância, que deveria ser incluída no sistema educativo, por outro lado também deixa brechas a se pensar sobre a (antecipada) dúvida a respeito de entrar em contato com o diferente, o exógeno, que passa a ser excluído naturalmente. Isso representa um grande risco, principalmente em tempos primordiais.

[...] ao intervir com problemas na infância, encontramos o quanto a circulação da criança por cada uma dessas instituições se vê, desde o início, ameaçada, em um permanente risco de ficar à margem, de não poder pertencer, o que pode produzir um importante empobrecimento de suas trocas simbólicas (JERUSALINSKY, 2016, p. 37)

Quando à criança é endereçado um lugar de não pertencimento, de não reconhecimento, sem a formação de marcas que permitam-na ancorar-se simbolicamente, resulta, como descrito no trecho destacado acima, um risco de ficar à margem, de ficar periférica ao mundo. Os diagnósticos que, com frequência, são antecipados às crianças nos dias de hoje são grandes contribuintes no processo de *desconstituição* de sujeito, uma vez que tendem a apresentar à família e à escola a condição do já dado, sem esperanças de mudanças futuras, de um vir a ser para além da patologia.

Frente aos problemas de desenvolvimento, inclusive em casos em que é incontestável um transtorno de ordem orgânica, cuja direção da cura e intervenções são baseadas nas faltas concretas de um organismo que apresenta de fato uma disfunção, nota-se que a complexidade de um tempo passível de mudanças é sufocada frente às dificuldades evidentes no agora. Entretanto, “isso não significa descartar o valor do diagnóstico. O diagnóstico tem valor como uma ferramenta de leitura clínica que possibilita considerar que caminho tomar na direção do tratamento” (JERUSALINSKY, 2016, p. 22-23).

Retomemos um dos recortes clínicos apontados no capítulo anterior. A menina, que apresentava um quadro severo de crises de ausência, detectado desde quando bebê, teve, portanto, seu desenvolvimento comprometido. Entretanto, a partir da detecção desta problemática se fez possível identificar uma direção ao seu tratamento. Desde a primeiríssima infância, passava por um acompanhamento neurológico e medicamentoso no intuito de

controlar os episódios que rompiam sua conexão com o real. Entretanto, a despeito de seu quadro orgânico, era evidente a formação do brincar contribuinte na constituição cognitiva.

Quando em sala de aula, a menina apresentava grande dificuldade de contar os dias do calendário e identificar e marcar o dia em que estávamos. Ao que a professora conseguia enxergar, a criança não sabia os números, entretanto, nas aulas de corpo e movimento, demonstrando evidente gosto pela atividade, a menina contava os polichinelos no aquecimento.

Neste sentido, sobre a infância, é indiscutível um olhar para o desenvolvimento, pois diante de alguma problemática no percurso, a despeito do nome a ser dado, o aspecto principal a ser considerado é que *algo não vai bem*. Tal é a diferença de perspectiva que resulta na distinção entre uma condição de *ser* e *estar*, ou seja, enquanto um viés atua em detrimento da objetivação, em que a criança *é*, tendo por efeito “coisificar” o sujeito, o outro aponta para um estado momentâneo, no qual a criança *está*, considerando um por vir (JERUSALISNKY, 2016).

Como podemos notar, a psicanálise compreende a dimensão dos problemas de desenvolvimento de forma diferente da ofertada pela psiquiatria. Pela ótica do DSM-V, evidencia-se que o diagnóstico adquire atributo de exibição dos déficits comportamentais. Em contrapartida, na perspectiva psicanalítica parte-se do princípio de que, os mesmos sintomas, para além de demonstrarem um conjunto de déficits, expõem principalmente uma “posição problemática do sujeito” (SANTOS, 2016, p. 236).

No outro recorte clínico apontado anteriormente, o menino é reconhecido pela escola como “o menino autista”. É evidente que sua dificuldade de se relacionar com os que convive gera, na comunidade escolar como um todo, uma frente de resistência à comunicação. Entretanto, a aposta feita no trabalho de A.T. sobre a conquista do menino em se fazer valer na instituição e ser reconhecido enquanto autor deste lugar de apropriação, permite mudanças. Um episódio marcante ilustra este ganho: a partir da vontade verbalizada por “um suco de uva” (sic), pedido este endereçado e que foi recebido com grande surpresa pelas funcionárias da cantina por “nunca terem-no ouvido falar assim” (sic), e, na sequência, encaminhado à professora para, por fim, ser retornado à cantina, exhibe à todos os envolvidos nesta cena uma possibilidade de acesso e comunicação com o menino – e não com o “autista”. Aqui, se faz evidente o movimento ativo do menino em se fazer pertencer na comunidade escolar.

Portanto, assim como se pensa o trabalho integrando a família no tratamento e direção da cura, o mesmo cuidado é relevante na escola. A instituição tem por função amparar o sujeito em seu processo de experimentação e descobrimento do mundo, utilizando de seus esquemas

cognitivos e desejo de pertença ao social. Para sustentar o mesmo processo com uma criança que precisa de um olhar, fala e escuta mais endereçadas, o professor, tanto quanto os pais, precisa ser também amparado.

O trabalho do A.T. tem sido muito procurado atualmente para ocupar este lugar de auxílio no tratamento dessas crianças. Entretanto, comumente se vê latente às queixas e demandas escolares uma conduta que vai na direção contrária à proposta de parceria, levando muitas vezes a ser confundido o lugar do A.T. dentro da escola. Como aponta J. Jerusalinsky (2016):

O acompanhante terapêutico está em uma função de mediação e não de substituição do professor. Ele pode ter um lugar central de interlocutor do professor que, muitas vezes, se sente profundamente deslocado do seu lugar de saber pela dificuldade dessa criança, mas jamais pode ou deve substituí-lo já que não é o acompanhante terapêutico e, sim, ele e a escola que precisam sustentar o projeto pedagógico dessa criança. É também o professor que precisa situar certas questões disciplinares se dirigindo à criança e convocando-a a participar no coletivo do grupo, caso contrário, ela deixa de ocupar o seu lugar de professor para a criança, e a criança deixa de ter o lugar de aluna (p. 45-46)

É evidente que, desde as conquistas políticas que regulamentam a prática da educação inclusiva, foi inaugurado um novo lugar à criança com problemas em seu desenvolvimento, lugar este que ganha posição de direito da mesma frente ao social. Paralelamente, é notório também que uma nova possibilidade requer a construção de um novo espaço. A prática da educação inclusiva requisita auxílio no preparo deste novo terreno de apropriação da infância, e neste sentido a entrada do A.T. na instituição vem muito a contribuir. A educação também pode ganhar novo status conforme a abertura ao novo, ao não habitual, ao diferente, sem ter de se desvencilhar de suas ferramentas de base.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi abordado até o momento, podemos compreender a crucial importância que a escola tem como lugar social, bem como o professor tem como Outro encarnado para a estruturação não só dos aspectos epistêmicos mas, também, para a constituição de um sujeito psíquico. Se a escola é a instituição da infância, ir à escola produz efeitos terapêuticos. Como aponta A. Jerusalinsky (2010):

Para que o que se ensina se transforme em marca, não apenas de conhecimento mas também formadora de desejo, é necessária uma coincidência: a convergência entre o que a criança imagina e o que o adulto oferece. (p. 163)

Se a constituição do sujeito inicia sua formação através da relação com o Outro Primordial, seu psiquismo, que ainda caminha em tempo de uma estruturação, também está subordinado ao Outro social. Neste sentido, bem como os cuidados maternos são essenciais na articulação entre o simbólico e o real, aos professores do ensino infantil também recai tal tarefa: cuidar das crianças em seu processo de desenvolvimento, afinal, “os cuidados possuem uma função orientadora e indicativa; e, ao mesmo tempo, o valor de uma inscrição” (JERUSALINSKY, 2010, 163).

O Outro social, papel desempenhado pela figura do professor e da própria instituição escolar, revela-se fundamental no percurso de formação do sujeito psíquico. Em seu exercício, ele terá por função intermediar a relação da criança com o meio ao qual pertence, apresentando-a as novidades e transmitindo-lhe os valores e os conhecimentos do mundo, auxiliando-a a se desenvolver. Ao mesmo tempo, quando uma criança apresenta dificuldades em sua estruturação psíquica e não só em seu processo de aprendizagem, é preciso considerar o que está em jogo para que ir à escola, aprender, conviver com os colegas e atender às regras da instituição não recaiam sobre ela como um imperativo impossível.

No trabalho em A.T., é possível notar o quanto a impotência experimentada pelo professor diante de casos de inclusão é amplificada por abordagens que colocam em relevo a patologia em lugar de destacar a infância, fazendo-os acreditar que, “nestes casos especiais”, o processo de aprendizagem, ou a construção da relação com o outro, seria absolutamente diferente. Desse modo, o professor fica destituído de todo o seu conhecimento e paralisado em seu saber-fazer. Em nossas intervenções, constatamos que, à medida que vamos reinscrevendo a condição da criança acima da patologia, é possível que esse professor possa retomar seu modo de endereçamento a esse que, mesmo com suas dificuldades é, acima de tudo, uma criança diante de um adulto, um aluno diante de um professor.

[...] com nossa intervenção, nosso escutar, dizer, olhar, formamos parte, incidimos, construímos, a possibilidade do outro – escola, docente – a respeito do seu dizer, fazer, pensar, intervir. Se sustentamos que a interação, que é linguagem e diálogo, então o centro organizador e formador da produção do outro (professores, escolas) não está em seu interior, mas sim na interação (FILIDORO, 2016, p. 49)

Hoje em dia, tendo por entendimento que o tratamento multidisciplinar tem efeito iatrogênico sobre o sujeito, retalhando-o entre os diversos vieses de seu desenvolvimento, transforma-se o lugar ocupado pelos profissionais da saúde dentro das escolas e o professor tem restituído seu lugar de saber frente ao seus alunos. “Esse movimento resgata o lugar do educacional [...]. Para pensarmos numa escola inclusiva é preciso construir conhecimentos interdisciplinares” (MILMANN, 2001, p. 99).

Como aponta J. Jerusalinsky (2016), cada sujeito se haverá com sua construção singular no laço com o social, sendo atravessado pelo processo de sua constituição psíquica. Neste sentido, para tal enlace vir a se realizar, se faz necessária sustentação externa deste processo, de modo que todos aqueles que contemplam o processo inclusivo se impliquem, dialoguem, para que “[...] possam trocar e atravessar o temor que se produz ao se deparar com o estranho, com o estrangeiro, com o diferente” (p. 12).

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 são particularmente poderosos. Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças que enfrentam dificuldades no estabelecimento do laço social [...] (KUPFER, 2001, p. 73)

Portanto, para se pensar uma relação promissora entre profissionais da saúde e professores, é preciso considerar a atenção aos discursos: o profissional da saúde deve estar aberto à escuta das diferentes perspectivas (dos professores, da direção, da coordenação, dos pais) sobre a criança. “Esta é a consequência necessária para pensar em termos de diálogo. Trata-se de uma ideia que arma uma posição de escuta” (FILIDORO, 2016, p. 52), o que aponta para a troca, para o compartilhamento de saberes, para a interdisciplina. Portanto, o que irá construir a representação de uma criança não está subordinado ao discurso interior de cada um, mas sim na integração de todos os dizeres.

REFERÊNCIAS

FILIDORO, Norma. O que fazemos, na escola, os profissionais da saúde? In: **Escritos da Criança nº 7**. 1ª edição. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2016.

JERUSALINSKY, Julieta. Acompanhamento Terapêutico: porque o sujeito se produz no laço com os outros. **Travessias e Travessuras no Acompanhamento Terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

_____. A especificidade do Acompanhamento Terapêutico: travessias e travessuras. **Travessias e Travessuras no Acompanhamento Terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

_____. O acompanhamento terapêutico e a construção de um protagonismo. **Travessias e Travessuras no Acompanhamento Terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

_____ et al. Por uma inclusão escolar possível: o que o Acompanhamento Terapêutico tem a ver com isso? **Travessias e Travessuras no Acompanhamento Terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

JERUSALINSKY, Alfredo. A Psicanálise e Piaget. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. 6ª edição. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

_____. A Educação é Terapêutica? **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. 6ª edição. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

KUPFER, M. Cristina M. Duas notas sobre a inclusão escolar. In: **Escritos da Criança nº 6**. 2ª edição. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

MILMANN, Elaine. Pontes entre a educação inclusiva e a psicopedagogia na clínica interdisciplinar. In: **Escritos da Criança nº 7**. 1ª edição. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2016.

_____. Sociedade inclusiva e globalização: alguns paradoxos na educação. In: **Escritos da Criança nº 6**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2016.

SANTOS, Volmir Mielczarski dos. Porta afora: percursos de inclusão de crianças com autismo desde os dispositivos de atendimento institucionais. **Travessias e Travessuras no Acompanhamento Terapêutico**. Salvador: Ágalma: 2016.

VASCONCELOS et al. Eu quero ser convidado! O Acompanhamento Terapêutico em grupos itinerantes com crianças. **Travessias e Travessuras no Acompanhamento Terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

YAÑEZ, Zulema Garcia. Nos caminhos da educação inclusiva. In: **Escritos da Criança nº 7**. 1ª edição. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2016.