



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:  
PENSANDO A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Taís Guareschi**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:  
PENSANDO A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

**por**

**Taís Guareschi**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Professora Maria Inês Naujorks**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2006**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PENSANDO A  
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO  
DESENVOLVIMENTO**

elaborada por  
**Taís Guareschi**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Maria Inês Naujorks**  
(Presidente/Orientador)

---

**Simone Moschen Rickes** (UFRGS)

---

**Dorian Mônica Arpini** (UFSM)

---

**Valeska Fortes de Oliveira** (UFSM)

Santa Maria, 20 de junho de 2006.

*Para meus pais, Neusa e Flávio,  
por tudo que me ensinaram.*

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Maria Inês, minha orientadora, pelos ensinamentos e pelo investimento nesses cinco anos de convivência.

À professora Simone, pela leitura atenta, pela disponibilidade e pelas considerações essenciais na construção desse trabalho.

À professora Cynthia, que na ocasião do exame de qualificação me presenteou com valiosas sugestões.

Às professoras Mônica e Valeska, por terem se disponibilizado a ler e a contribuir com esta pesquisa.

Aos meus pais, Neusa e Flávio, por tudo que já fizeram por mim. Esta conquista também é de vocês.

Ao meu irmão Reges, pela alegria da convivência e pela amizade que tornaram essa caminhada mais prazerosa.

Ao Sidinei que me fez acreditar que chegar até aqui seria possível. Obrigada pelo apoio incondicional.

À minha grande amiga Márcia por tudo que me ensinou e por sua leitura cuidadosa de meu texto. Se pude realizar este trabalho com certeza devo, grande parte, a você.

Às colegas de projeto Cris, Keli, Lu e Natália, que se tornaram grandes amigas. Obrigada por me incentivarem a cada encontro do grupo, mesmo sem perceberem.

Às amigas Elizângela e Lisieli, que, mesmo de longe, sempre me apoiaram e vibraram com cada conquista. Obrigada por tudo gurias.

Em especial, aos professores e aos alunos da escola em que realizei esta pesquisa. Obrigada pela acolhida e pela oportunidade de aprender com vocês.

À CAPES, que financiou esta pesquisa.

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: PENSANDO A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

AUTORA: TAÍS GUARESCHI

ORIENTADOR: MARIA INÊS NAUJORKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 de junho de 2006.

Esta pesquisa nasceu do interesse em refletir sobre como a aprendizagem está sendo “concebida” na escola. Porém, trato de aprendizagem de um grupo específico: alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (autistas e psicóticos). Com base nisso, este estudo teve por objetivo identificar as Representações Sociais de professores de uma escola de Santa Maria-RS acerca da aprendizagem desses alunos. O referencial teórico utilizado foi a teoria psicanalítica e a teoria das Representações Sociais. Através da articulação entre estágio do espelho e representações sociais estabeleceu-se o diálogo entre as teorias. Assim, o mapeamento das representações sociais estabeleceu o campo no qual o sujeito da aprendizagem é antecipado pelo professor. Em uma abordagem qualitativa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas, examinadas através da análise de conteúdo, e observações participantes na escola. A análise dos dados mostrou que a socialização é vista pela maior parte dos professores como o objetivo principal da escolarização desses alunos. Além disso, revelou a influência das representações sociais acerca da capacidade de aprender desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, poder ressignificar as representações sociais que apontam para a direção da incapacidade de aprender desses alunos e a própria representação de socialização é essencial para seu processo de escolarização.

Palavras-Chaves: Transtornos Globais do Desenvolvimento, Psicanálise, Representações Sociais.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **LEARNING AND SOCIAL REPRESENTATIONS: THINKING ON THE LEARNING DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDERS**

AUTORA: TAÍS GUARESCHI

ORIENTADOR: MARIA INÊS NAUJORKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 de junho de 2006.

This search started from the interest of thinking about how learning has been conceived at school. Otherwise, I treat about the learning of a specific group: students with Pervasive Developmental Disorders (autistics and psychotics). Based on that, this study has as objective to identify the Social Representations of teachers of a school from Santa Maria/RS, about the learning of those students. The theoretical referents used here, were the psychanalist theory and the social representations theory. Throught the analisys of the mirror phase and social representation, it was established a 'relation' between both theories. This way, the mapping of social representation established the field in which the person of learning is anticipated by the teacher with a qualifying approach, were used as instruments for the search of collecting datas of interviews, examined through the analisys of content, and personal observations at school. The analisys of the data, showed that the socialization is seen for the biggest part of the teachers as the main objective of the 'learning' of those students. Besides that, it revealed the influence of social representations about the learning capacity of those people on the teaching and learning processes. Therefore, been able to remean the social representations that point out to the direction of the incapacity of learning of those student, and the own social representation is essencial to your school-learning process.

Keywords: Pervasive Developmental Disorders, Psychoanalysis, Social Representations.

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO I – EIXOS NORTEADORES PARA AS ENTREVISTAS .....97

ANEXO II – ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.....98



## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>9</b>
1.1- Justificativa.....	10
<b>2. A APRENDIZAGEM: UM OLHAR PSICANALÍTICO .....</b>	<b>13</b>
2.1- O inconsciente.....	15
2.2- O conceito de pulsão.....	21
2.2.1- A Sublimação: um dos destinos da pulsão.....	24
2.2.2- O desejo de saber.....	26
2.3- Contribuições da Psicanálise à Educação.....	30
<b>3. AUTISMO E PSICOSE INFANTIL.....</b>	<b>33</b>
3.1- O estágio do espelho.....	33
3.2- Impasses na constituição subjetiva no autismo e na psicose infantil.....	36
3.3- Aprendizagem e escolarização.....	40
<b>4. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES.....</b>	<b>45</b>
<b>SOCIAIS.....</b>	<b>45</b>
4.1- Construção histórica do conceito.....	45
4.2- O conceito de Representações Sociais.....	49
4.2.1- Das Representações Coletivas às Representações Sociais .....	49
4.2.2 – Processos de formação das Representações Sociais .....	53
4.3- Representações Sociais e Psicanálise: uma proposta de interlocução entre as teorias..	54
<b>5. METODOLOGIA .....</b>	<b>59</b>
5.1- Os sujeitos participantes da pesquisa.....	60
5.2- Instrumentos de coleta de dados.....	62
5.3- A análise dos dados.....	63
<b>6. DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>66</b>
6.1- 1ª Categoria: A socialização considerada como principal objetivo da escolarização de alunos com autismo e psicose.....	66
6.2- 2ª Categoria: Quando o que se antecipa é o sucesso... ou o fracasso.....	75
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>96</b>
Anexo I: Eixos norteadores para as entrevistas.....	97
Anexo II: Entrevistas com os professores.....	98

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

*Aquilo do qual as crianças precisam não é de resignação, mas de paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio escapando da obrigação de parecerem conformes.*

*(Mannoni, citada por Lajonquière, 2002 ,p.7)*

A aprendizagem tem sido tema constante nas discussões teórico-práticas da educação. Essas discussões acerca de como se aprende, por que alguns alunos têm dificuldades em aprender, ou ainda, como se pode facilitar seu processo de aprendizagem, tornam-se cada vez mais pertinentes no contexto educacional atual, tendo em vista a perspectiva da inclusão educacional. Uma escola inclusiva supõe a “abertura das portas” para as diferenças e para as singularidades que se revelarão no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Face à importância do tema da aprendizagem no âmbito educacional, esta pesquisa nasceu do interesse em refletir sobre como essa questão está sendo pensada na escola. Entretanto, o presente estudo versa acerca da aprendizagem de um grupo específico: alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - autistas e psicóticos.

No meio científico não há consenso sobre o diagnóstico nem sobre a etiologia do autismo e da psicose infantil. É relevante discorrer acerca dessas imprecisões a fim de tratar da posição teórica aqui adotada.

A terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento é uma classificação psiquiátrica do Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais – DSM-IV (2003), da Associação Americana de Psiquiatria, que inclui o autismo (Transtorno Autista) e o que anteriormente se diagnosticava como psicose infantil. Para Kupfer (2001b, p.45), “embora tal classificação possa facilitar as trocas entre os profissionais da área, ela não produziu um avanço real na compreensão desses quadros, já que deles fornece apenas uma descrição”. Vale ressaltar, ainda, que estão incluídos na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

Na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (1993), o autismo infantil está incluído na categoria “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. E é no autismo que essa classificação inclui a psicose infantil<sup>1</sup>.

Em ambos os documentos citados não há um diagnóstico diferencial entre autismo e psicose infantil. Segundo Kupfer (2001b), os psicanalistas continuam utilizando os dois diagnósticos, porém não há um consenso sobre as diferenças dos quadros.

O referencial teórico que neste trabalho embasa a discussão acerca do autismo e da psicose é a Psicanálise. Com base nisso, adota-se aqui a posição teórica que estabelece um diagnóstico diferencial, considerando o autismo e a psicose duas estruturas psíquicas distintas, o que não é consenso entre os psicanalistas. Jerusalinsky (1993; 2004a), Kupfer (*op. cit.*) e Laznik-Penot (2003) são alguns autores que defendem essa posição e são tomados como referência na construção teórica.

Então, ao abordar a questão dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, nomenclatura (psiquiátrica) do DSM-IV, faz-se referência especificamente ao autismo e à psicose, considerados neste trabalho, com base em uma leitura psicanalítica, duas estruturas diferentes. É a partir desse pressuposto que se propõe pensar a aprendizagem desses alunos.

### **1.1- Justificativa**

Este estudo, embasado no referencial da psicanálise e na teoria das representações sociais, tem por objetivo identificar as representações sociais de professores de uma escola da rede pública de Santa Maria-RS, acerca da aprendizagem de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (autismo e psicose). Nesse sentido, esta pesquisa tem como questões norteadoras:

- Que representações sociais os professores da escola possuem acerca da aprendizagem de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento?
- De que forma essas representações sociais podem influenciar o processo de aprendizagem desses alunos?

---

<sup>1</sup> “Transtornos Globais do Desenvolvimento” e “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” são as traduções da expressão, em inglês, “Pervasive Developmental Disorders” no DSM-IV (2003) e na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 (1993), respectivamente. Há alguns autores, como Kupfer (2001b) e Colli; Amâncio (2000), que utilizam a terminologia “Distúrbios Globais do Desenvolvimento”.

A aprendizagem e os Transtornos Globais do Desenvolvimento serão abordados, neste trabalho, sob uma perspectiva psicanalítica. É através do mapeamento das representações sociais de professores acerca da aprendizagem desses alunos que se pretende estabelecer a discussão. Essas duas abordagens, a psicanalítica e a das representações sociais, serão utilizadas como referencial teórico, propondo-se uma interlocução. Para isso se buscará tecer o estágio do espelho, através do qual se apresenta a constituição do sujeito e os impasses na constituição subjetiva no autismo e na psicose, e as representações sociais.

A relevância desta pesquisa pode ser constatada através de algumas pontuações iniciais. Sabe-se que alunos com autismo e psicose, por sua singularidade, geram, normalmente, sentimentos de angústia e mal-estar no professor<sup>2</sup>. Porém, afirmar que sua aprendizagem é singular não significa dizer que eles não possam aprender. Kupfer (2001b p.67) deixa isso claro ao afirmar que essas crianças possuem “(...) qualidades intactas, ilhas de inteligência, ou seja, são capazes de aprender em maior ou menor grau, dependendo da sua posição singular”. Dessa forma, é importante que o professor acredite na capacidade de aprendizagem desses alunos, que aprendem e demandam o professor de modo bastante singular. Porém, as representações sociais acerca da aprendizagem desses sujeitos apontam, freqüentemente, para a incapacidade.

Alves (2005), em sua pesquisa de mestrado, realizada em Santa Maria, investigou as representações sociais dos professores do ensino público acerca da inclusão de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Segundo a autora, foi possível constatar que muitos professores acreditam que a socialização é o objetivo principal da escolarização desses alunos, mostrando-se “(...) angustiados frente a alunos que, segundo eles, não usufruíam da escola como um local para aquisição das capacidades da leitura e escrita” (*ibid.*, p.93).

Essa representação em relação à escolarização desses alunos pode determinar a prática do professor. De acordo com a autora, por um lado, pode fazer com que esse profissional “(...) use desse mecanismo social para entrelaçar o aluno com o mundo da escola” (*ibid.*, p.94). Mas, por outro, pode limitar o papel da escola a um simples espaço de circulação, não havendo, assim, um investimento em sua aprendizagem.

As representações sociais em jogo no processo de ensino-aprendizagem revelam aqui toda sua importância. Sendo teorias do senso comum, construídas coletivamente, elas influenciam nossas práticas sociais. Portanto, as representações sociais que os professores

---

<sup>2</sup> A esse respeito pode-se consultar a pesquisa de Bastos (2003b). A autora constata o mal-estar do professor que se confronta com esses alunos, apresentando o seguinte relato de uma professora: “(...) resolvi ficar com ela porque fiquei envergonhada de ver que nenhuma professora queria pegar o aluno (...)” (*ibid.*, p.59).

produzem e reproduzem acerca da aprendizagem dos alunos com autismo e psicose terão influência nesse processo.

Nessa medida, um estudo que se propõe investigar as representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento poderá proporcionar reflexões importantes que contribuam para o processo de escolarização desses alunos.

Com base no exposto, esta pesquisa é organizada em três capítulos teóricos. O primeiro capítulo teórico versa sobre aprendizagem, em uma perspectiva psicanalítica, destacando fundamentalmente que nada nesse processo está predeterminado ou pode ser controlado, tendo em vista os processos inconscientes em jogo.

O segundo capítulo trata do autismo e da psicose infantil, abordando aspectos como os impasses na constituição subjetiva desses sujeitos, sua aprendizagem e escolarização.

No terceiro capítulo procura-se delinear o conceito de representação social, inaugurado por Serge Moscovici, e se propõe uma interlocução entre a psicanálise e a teoria das representações sociais.

Em seguida, traça-se a metodologia utilizada e são apresentados os sujeitos participantes da pesquisa. Em uma abordagem qualitativa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas, examinadas através da análise de conteúdo, e observações participantes na escola.

No capítulo seguinte, apresenta-se a discussão dos dados coletados, tendo por base o referencial teórico utilizado.

Por fim, nas considerações finais, são apontados alguns aspectos importantes que emergiram no decorrer desta pesquisa.

## 2. A APRENDIZAGEM: UM OLHAR PSICANALÍTICO

---

A aprendizagem tem sido alvo de interesse e reflexões, de forma que diversas teorias da Psicologia e da Educação têm-se ocupado em estudá-la. Essas teorias buscam elucidar as incógnitas da aprendizagem. Afinal, como se aprende? De que forma se pode auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem? Há “métodos” e “técnicas” de ensino? De que forma a teoria contribui para a prática educativa?

Essa discussão será construída, neste trabalho, tomando como referencial a teoria psicanalítica, contrapondo esse referencial ao que Lajonquière (2003) denomina de discurso pedagógico hegemônico.

No discurso pedagógico hegemônico está implícita, não poucas vezes, a crença de que o professor detém o domínio do processo de aprendizagem. Então, partindo de certas etapas evolutivas, aplicam-se “métodos” e esperam-se resultados adequados dos alunos. Nesse sentido, o professor busca, equivocadamente, os melhores métodos de ensino, desconsiderando, muitas vezes, a subjetividade dos alunos.

Lajonquière (2003) afirma que no discurso pedagógico hegemônico há espaço garantido para afirmações behavioristas (tradição behaviorista-reflexológica). A partir dessas afirmações, acredita-se que o aluno aprendeu quando há a consolidação de respostas corretas frente a estímulos. Dessa forma, o autor acredita que esse discurso “(...) repousa na ilusão (Freud: ‘crença animada por um desejo’) de que ‘saber é poder’, ou seja, que, conhecendo as leis da aprendizagem, o pedagogo detém o poder de calcular os efeitos dos métodos que coloca em ação (...)” (*ibid.*, p.15).

Assim, o professor controlaria o processo de aprendizagem, delimitando o que o aluno deve aprender e a melhor maneira de ensiná-lo, uma vez que “conhece as leis da aprendizagem”, como refere o autor. Lajonquière (2003) afirma, ainda, que as crenças behavioristas não são as únicas que alimentam essa ilusão, citando também determinadas interpretações dos textos freudianos (que apostam na capacidade adaptativa do Eu) e

piagetianos e a psicologia das “faculdades mentais” ou cognitivismo. A psicologia das “faculdades mentais” ou cognitivismo, apesar de interpor entre o estímulo e a resposta (behaviorismo) “(...) as típicas noções da consabida Psicologia Geral (consciência, memória, atenção, motivação, etc), não deixa de pensar estas como se fossem entidades mais ou menos controláveis”(ibid., p.15).

O mesmo autor (2002, p.29) discorre acerca do que denomina de discurso (psico) pedagógico hegemônico. Nesse discurso, quem fala (e sabe) acerca da Educação é o (psico) pedagogo, profissional que é “(...) detentor de uma série de saberes ‘psi’ aplicados que possibilitariam calcular os efeitos psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções ‘educativas’ colocadas em ação”. Mais uma vez o autor põe em evidência a ilusão que permeia o discurso e o fazer pedagógico: conhecer as leis da aprendizagem para calcular o efeito dos métodos aplicados.

Nessa mesma direção, Bastos (2003a, p.40-41) traz a questão do uso inadequado das teorias do desenvolvimento, que pode limitar a aprendizagem às etapas evolutivas, seguindo uma ordem cronológica, e gerar a ilusão de um saber absoluto. Escreve a autora:

O uso inadequado das teorias do desenvolvimento pode acabar limitando o conhecimento das crianças às etapas do desenvolvimento correspondentes, além de despertar no educador a ilusão de um saber completo, no qual as respostas parecem estar prontas, o que acaba favorecendo uma padronização, ou classificação dos comportamentos.

A ilusão de um saber completo e de domínio dos métodos educativos, além de colocar o professor na posição de “detentor do saber”, alimenta um discurso pedagógico de pretensas certezas que busca o controle do processo de aprendizagem do aluno, a partir do suposto conhecimento de suas leis.

Pensar a aprendizagem à luz da teoria psicanalítica constitui-se um desafio que pode possibilitar mudanças importantes no campo da Educação. Na obra de Freud, não se encontra nenhuma abordagem específica acerca da aprendizagem. Porém, através da leitura de alguns textos de sua obra e de outros autores, é possível alinhar idéias significativas sobre o ato educativo.

Assim sendo, serão apresentados conceitos psicanalíticos importantes para se discutir o processo de ensino-aprendizagem. Iniciar-se-á pela abordagem de inconsciente e, em seguida, se delineará o conceito de pulsão. A partir desse conceito, tratar-se-á da sublimação (um dos destinos da pulsão sexual) e do desejo de saber.

## 2.1- O inconsciente

Para Bossa (2002, p.53), a educação “alicerçada sobre a idéia de indivíduo racional (...) procurará obter domínio sobre o ser da criança”. Porém, a autora adverte acerca de um conceito que escancara a impossibilidade desse domínio, uma vez que, “(...) algo do ser sempre escapa a toda e qualquer tentativa de controle (...)”. Esse é o conceito de inconsciente freudiano.

Até Freud formular o conceito de inconsciente como sistema, a concepção que prevalecia, na sociedade da época, era a de que a consciência era a essência do psiquismo. Segundo Garcia-Roza (2005, p.19), “a identificação da subjetividade com a consciência parece ser um ponto inabalável da filosofia moderna (...). A consciência é o absoluto”. Então, as formulações freudianas acerca do inconsciente vêm abalar a suposta equivalência entre o psiquismo e a consciência.

Evidentemente o termo inconsciente já era empregado antes de Freud, mas de forma adjetiva, para nomear idéias que não eram conscientes. Com Freud, o inconsciente passa a designar um sistema psíquico com suas próprias leis (*ibid.*).

A formulação desse conceito partiu da experiência clínica de Freud. Durante o tratamento de seus pacientes, ele percebeu que os sintomas que eles apresentavam estavam ligados a uma idéia traumática repelida da consciência por ser insuportável para o sujeito. Freud, por meio do tratamento, buscava trazer à consciência essa idéia patogênica, mas ele se deparava com a resistência em lembrar apresentada pelo paciente. Para Freud (1914b, p.26), “a consideração teórica, decorrente da coincidência dessa resistência com uma amnésia, conduz inevitavelmente ao princípio da atividade mental inconsciente, peculiar à psicanálise, e que também a distingue muito nitidamente das especulações filosóficas do inconsciente”.

Portanto, essa resistência, que impede o acesso de determinados conteúdos ao consciente, evidencia a existência de uma “atividade mental inconsciente”. De acordo com Kupfer (2002), foi através desse estudo dos sintomas, e também dos sonhos e atos falhos, que Freud pôde apreender o conceito de inconsciente.

A partir dessas postulações, Freud (1915a) afirma que a suposição do inconsciente é legítima e necessária porque há, nos dados da consciência, lacunas. Segundo Garcia-Roza (*op.cit.*, p.171), “essas lacunas vão trazer para o primeiro plano da investigação psicanalítica aquilo que Lacan, seguindo Freud, chamou de ‘formações do inconsciente’: o sonho, o lapso, o ato falho, o chiste e os sintomas”. Assim, essas manifestações inconscientes demonstraram



que nem tudo é redutível à consciência, sendo que essa passa a ser apenas uma parte do psiquismo. Dessa forma, o inconsciente freudiano acaba rompendo com a ilusão de domínio sobre si mesmo do ser humano.

Freud (1923) afirma que o conceito de inconsciente foi obtido através da teoria do recalque. O recalque é a ação através da qual é mantido afastado da consciência aquilo que pode provocar desprazer. Nas palavras do próprio Freud (1915b, p.178) a essência do recalque “(...) consiste apenas na ação de repelir algo para fora do consciente e de mantê-lo afastado deste”. Então, o recalque recusa o acesso à consciência a conteúdos inconscientes, que insistem em se satisfazer, mas cuja satisfação provocaria mais desprazer do que prazer ao sujeito.

Os conteúdos inconscientes recalcados são indestrutíveis e lutam para ter acesso à consciência. Esse processo, através do qual tendem a ressurgir esses conteúdos, Freud (1915b) denominou de retorno do recalcado. No entanto, o que retorna vem de forma deformada. Conforme Garcia-Roza (2005, p.166), “seja qual for, porém, a condição que possibilita o retorno do recalcado, este nunca se dá na sua forma original e sem conflito”.

Aqui se percebem as formações do inconsciente, uma vez que esses conteúdos recalcados retornam sob a forma de sonhos, sintomas, atos falhos. Essas três manifestações são realizações de desejos inconscientes, que passam pela deformação.

O sonho, escreveu Freud (1900, p.172), “(...) é uma realização (disfarçada) de um desejo (suprimido ou recalcado)”.

Por sua vez o sintoma, é, de acordo com Chemama (2002), um “fenômeno subjetivo que constitui, para a psicanálise, não o sinal de uma doença, mas a expressão de um conflito inconsciente”. Esse conflito é “resolvido” através da manifestação de um sintoma. Como exemplo é possível citar um caso analisado por Freud (1918) em que o desejo sexual pelo pai retorna em um menino sob a forma de um sintoma: a fobia de um animal.

O ato falho é, conforme Laplanche; Pontalis (2001, p.44), um “ato em que o resultado explicitamente visado não é atingido, mas se vê substituído por outro”. Os autores citam como exemplo de atos falhos o esquecimento (de um nome, por exemplo), erro de leitura, equívoco na ação, perda de um objeto. A esses atos costuma-se não dar muita importância, considerando-os simples equívocos sem nenhum significado. Porém, nesses atos, assim como nos sonhos e nos sintomas, o inconsciente se manifesta.

Assim, com base na suposição de inconsciente, Freud divide o aparelho psíquico em três sistemas: consciência, pré-consciente e inconsciente. Essa é a chamada primeira tópica<sup>3</sup>.

A consciência é uma parte do psíquico, separada do inconsciente pelo pré-consciente. E, ao contrário do que se acreditava até a postulação do inconsciente freudiano, há conteúdos do psiquismo que ela desconhece. Segundo Chemama (2002, p.34), a consciência é “na primeira tópica de Freud, o lugar do psiquismo, que pode ser considerado como equivalente a um órgão dos sentidos”.

O pré-consciente é o sistema do aparelho psíquico que separa a consciência do inconsciente. Nas palavras de Chemama (2002, p.165) “o pré-consciente faz a tela entre o inconsciente e o consciente. Mantém no inconsciente aquilo que nele foi recalcado, impondo uma censura, cujo levantamento obedece a determinadas forças e é um lugar de resistência durante o tratamento”.

Os conteúdos do sistema pré-consciente são considerados inconscientes no sentido descritivo, ou seja, estão ausentes da consciência, mas não pertencem ao sistema inconsciente. São conteúdos latentes perfeitamente capazes de se tornar conscientes, sem que haja para isso muito trabalho do sujeito. Laplanche; Pontalis (2001) citam como exemplo de conteúdos pré-conscientes os conhecimentos e recordações não atualizados. Além disso, esses conteúdos não diferem em sua natureza dos conteúdos conscientes.

Os conteúdos inconscientes no sentido sistemático são aqueles que pertencem ao sistema inconsciente. Pertencendo a esse sistema, eles não são capazes de se tornar conscientes espontaneamente. Garcia-Roza (2000) afirma que esses conteúdos estão submetidos a uma outra ordem e que o sistema pré-consciente-consciente exerce uma resistência para que esses conteúdos não se tornem conscientes. O autor ressalta o fato de a grande divisão do aparelho psíquico não se dar entre o consciente e o inconsciente e, sim, entre o sistema inconsciente e o sistema pré-consciente-consciente.

Freud (1915a) descreve, com base nessa divisão do aparelho psíquico, duas fases pelas quais passa um ato psíquico. Na primeira fase, o ato psíquico é inconsciente e pertence ao sistema inconsciente. Se, ao tentar ter acesso à consciência, a censura o rejeitar, ele é recalcado e permanece inconsciente, não podendo passar para a segunda fase. Porém, se a censura não o rejeitar, ele passa para a segunda fase, pertencendo agora ao sistema pré-

---

<sup>3</sup> Tópica: “teoria ou ponto de vista que supõe uma diferenciação do aparelho psíquico em certo número de sistemas dotados de características ou funções diferentes e dispostos numa certa ordem uns em relação aos outros, o que permite considerá-los metaforicamente lugares psíquicos de que podemos fornecer uma representação figurada espacialmente” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.505).

consciente. Nessa segunda fase, o ato psíquico, “ainda não é consciente, embora, certamente, seja capaz de se tornar consciente (...) sem qualquer resistência especial” (*ibid.*, p.199).

É possível perceber que o inconsciente luta para ter acesso à consciência, por isso Freud (1915a) afirma que ele não é liquidado, mas, ao contrário, permanece vivo e continua nas manifestações inconscientes.

Em seu artigo sobre o inconsciente, Freud (1915a) descreve as características desse sistema, diferenciando-o do sistema pré-consciente-consciente<sup>4</sup>.

A primeira característica é que não há, no inconsciente, contradição. Isso significa que mesmo dois conteúdos incompatíveis não se excluem. Segundo Freud (1915a), não há lugar para a negação no inconsciente, que somente é introduzida através do trabalho da censura entre os sistemas inconsciente e pré-consciente.

No inconsciente há ausência de temporalidade, ou seja, seus processos “(...) não são ordenados temporalmente, não se alteram com a passagem do tempo; não têm absolutamente qualquer referência ao tempo” (*ibid.*, p.214). A temporalidade é característica do sistema pré-consciente-consciente.

Por fim, o inconsciente funciona segundo o processo primário, em que a energia psíquica escoia livremente de um conteúdo a outro, e é regido pelo princípio de prazer. O princípio de prazer é definido por Chemama (2002, p. 164) como o “princípio que rege o funcionamento psíquico, segundo o qual a atividade psíquica tem por finalidade evitar o desprazer e buscar o prazer”. Nesse princípio a satisfação é procurada pelo caminho mais curto.

O sistema pré-consciente-consciente, por sua vez, funciona segundo o processo secundário, em que o investimento da energia psíquica é mais estável e a satisfação é adiada, e é regido pelo princípio de realidade. O princípio de realidade regula o princípio de prazer, de forma que a busca pela satisfação é adiada e desviada em função de exigências externas.

Então, se no inconsciente a busca pela satisfação é pelo caminho mais curto e direto, no sistema pré-consciente-consciente essa busca é desviada e adiada.

Essa divisão do sistema psíquico nos sistemas consciente, pré-consciente e inconsciente acaba tornando-se, conforme Freud (1923), inadequada e insuficiente. Freud postula, então, três novas instâncias psíquicas: eu, isso e supereu<sup>5</sup>. Essa é a segunda tópica.

---

<sup>4</sup> Freud (1915a, p.199) afirma que “o sistema pré-consciente participa das características do sistema consciente”.

<sup>5</sup> Na língua alemã Ich, Es e Über-Ich, traduzidos para o português também por ego, id e superego, respectivamente.

Veja-se, inicialmente, por que a distinção da primeira tópica tornou-se inadequada para a seguir caracterizar, brevemente, as três instâncias da segunda tópica.

Freud (1923, p.30) escreve que em todo sujeito há uma “organização coerente de processos mentais”, a qual se denominou “eu”. Durante a análise de pacientes, pôde-se perceber que o eu apresentava resistência a que determinados conteúdos inconscientes se tornassem conscientes. Tendo em vista que essa resistência vem do eu e a ele pertence, o autor diz ter-se deparado com uma situação imprevista: o eu também tem uma parte inconsciente que se comporta como o recalçado (para tornar-se consciente é preciso um trabalho especial).

Com isso Freud (1923) percebe que nem tudo o que é inconsciente é recalçado<sup>6</sup>, pois o eu também tem parte inconsciente. E essa parte inconsciente do eu não é latente como o conteúdo do sistema pré-consciente, uma vez que não se torna consciente voluntariamente. Para o autor:

Quando nos vemos assim confrontados pela necessidade de postular um terceiro inconsciente, que não é reprimido, temos que admitir que a característica de ser inconsciente começa a perder a significação para nós. Torna-se uma qualidade que pode ter muitos significados (...) (*ibid.*, p.31).

Freud postula, assim, a segunda tópica. Vale ressaltar que as duas tópicas não são superponíveis, ou seja, os conceitos de eu, supereu e isso não substituíram os de consciente, pré-consciente e inconsciente. Lembre-se, por exemplo, que o eu tem parte inconsciente.

O isso é a instância mais antiga - visto que o eu e o supereu são suas modificações - e mais inacessível. O isso é completamente inconsciente, porém não é o inconsciente (eu e supereu também são, em parte, inconscientes). Assim, o isso é aquilo que se desconhece da personalidade. Segundo Laplanche; Pontalis (2001), são atribuídas ao isso, de um modo geral, as características que eram anteriormente atribuídas ao inconsciente da primeira tópica. A busca pela satisfação, assim como era anteriormente no sistema inconsciente, rege seus processos.

O eu é a sede da consciência, mas também apresenta uma parte inconsciente (CHEMAMA, 2002). Para Freud (1923), o eu é uma parte do isso que se diferenciou por meio da influência do mundo externo. Além disso, o autor afirma que “o ego é, primeiro e acima de tudo, um ego-corporal, não é simplesmente uma entidade de superfície, mas é, ele próprio, a

---

<sup>6</sup> Porém, tudo o que é recalçado é inconsciente.

projeção de uma superfície” (*ibid.*, p.39). Sobre o eu-corpo, Chemama (2002) observa que passa pelo eu o único acesso que o ser humano tem a seu corpo.

O mesmo autor ressalta, ainda, que o eu é constituído por uma série de identificações<sup>7</sup>. Freud (1923) escreveu que o eu é uma diferenciação do isso, conforme afirmado anteriormente. Então, ele não estava lá desde o início e vai-se constituindo através das identificações. Essa questão é relevante para este estudo, uma vez que, no estágio do espelho, que será abordado mais adiante, ocorre a identificação primordial da série de identificações que irá constituir o eu.

Por fim, a última instância: o supereu. O supereu é a instância crítica do psiquismo. A função dessa instância é julgar o eu, fazendo-o renunciar a determinados atos ou sentir remorsos de atos realizados (CHEMAMA, 2002). O supereu, assim como o eu, é em parte inconsciente e também uma modificação do isso. Para Freud (*op.cit.*) o supereu surge de uma identificação: com o pai que é tomado como modelo. Laplanche; Pontalis (2001) esclarecem que o supereu irá se formar à imagem de supereu dos pais.

É interessante observar que o eu é apontado por Freud (*op.cit.*) como aquele que deve serviço a três senhores. O eu precisa efetuar a mediação entre as exigências do mundo externo, a busca de satisfação do isso e a severidade do supereu.

E, para concluir essa discussão acerca do conceito de inconsciente, traz-se a seguinte afirmação de Freud (1916): o conceito de inconsciente é o terceiro grande golpe sofrido pela humanidade e desferido pela ciência. O primeiro foi a teoria heliocêntrica (a Terra não é o centro do universo) e o segundo a teoria de Darwin (o homem descende do reino animal). No terceiro golpe, com a formulação do conceito de inconsciente, o eu não é dono de sua própria casa.

Portanto, há algo no ser humano que não é consciente, algo que foge ao seu controle, algo que lhe escapa. Essa é uma questão relevante para o campo da Educação, uma vez que, tendo em vista os processos inconscientes que estão em jogo, torna evidente a impossibilidade de controle sobre o processo de aprendizagem.

---

<sup>7</sup> Identificação: “assimilação de um eu estranho, resultando que o primeiro se comporta como o outro em determinados pontos de vista, que ele limita, de alguma forma, e que acolhe em si mesmo, sem se dar conta disso” (CHEMAMA, 2002, p.102).

## 2.2- O conceito de pulsão

É interessante iniciar-se a incursão no conceito de pulsão<sup>8</sup> pela definição de Chemama (2002, p.177): “na teoria analítica, energia fundamental do sujeito, força necessária ao seu funcionamento, exercida em sua maior profundidade”. Então, poder-se-ia pensar na pulsão, a princípio, como aquilo que empurra, impele o sujeito em busca de um objetivo.

Faça-se um retorno a Freud (1915c) para uma melhor apreensão da pulsão. Esse conceito é definido pelo autor como um conceito-limite entre o somático e o psíquico. Isso porque a origem da pulsão é corporal, mas ela se faz presente no psiquismo através de seus representantes.

Portanto, uma pulsão, cuja fonte é somática, nunca se torna objeto da consciência. O que se torna objeto da consciência é a idéia que representa a pulsão. E também no inconsciente ela é representada por uma idéia (FREUD, 1915a).

Freud (1915c) escreve que a pulsão é um estímulo para o psíquico. É possível entender, a partir disso, que a pulsão é algo fora do psiquismo que faz uma exigência de trabalho ao aparelho psíquico.

O autor adverte que os termos pulsão e estímulo psíquico não são equivalentes. O estímulo psíquico “(...) age num único impacto e também pode ser neutralizado por uma única ação apropriada (...)” (*ibid*, p.146). Freud cita como exemplo de ação diante de um estímulo psíquico a fuga motora.

Por sua vez, a pulsão age como uma força constante e não momentânea como o estímulo psíquico. O autor ressalta o fato de a pulsão ter sua origem no interior do organismo, sendo que uma fuga, nesse caso, não teria, evidentemente, serventia, visto que o estímulo pulsional vem do interior do próprio sujeito. Assim, escreve Freud (1915c, p.146):

A melhor denominação para o estímulo pulsional é o termo “necessidade” [Bedürfnis], e a tudo aquilo que suspende essa necessidade denominamos “satisfação” [Befriedigung]. Essa satisfação só poderá ser alcançada por meio de uma alteração direcional e específica (isto é, adequada) da fonte interna emissora de estímulos.

---

<sup>8</sup> Pulsão é a melhor tradução para o termo alemão *Trieb*, utilizado por Freud. Em muitas obras *Trieb* foi traduzido por instinto, no entanto a noção de pulsão freudiana é muito distinta da noção de instinto. Segundo Kupfer (2002, p.39), “como a palavra instinto tem um compromisso claro com a Biologia, e descreve um processo programado ao nível do corpo, Freud optou pelo emprego do termo pulsão (...)”.

Dessa forma, a pulsão é um estímulo para o psíquico e não um estímulo psíquico. E suas duas características principais, destacadas por Freud (1915c), são: a origem no interior do organismo e sua ação como uma força constante.

Nesse momento, é preciso fazer uma ressalva, a fim de se prosseguir na abordagem da pulsão: neste trabalho tratar-se-á especificamente da pulsão sexual, tendo em vista seu interesse para a educação.

Freud, em sua teoria das pulsões, sempre defendeu a dualidade pulsional, ou seja, dividia as pulsões em dois grupos opostos que se confrontavam.

A primeira oposição foi entre pulsões sexuais e pulsões do eu. Enquanto as pulsões sexuais visam à obtenção do prazer sexual<sup>9</sup> e a libido<sup>10</sup> é sua energia psíquica, as pulsões do eu têm como finalidade a autoconservação do sujeito.

Com a introdução do conceito de narcisismo<sup>11</sup>, em 1914, Freud precisou reconsiderar essa primeira oposição. Essa reconsideração teve que ser feita porque, com a noção de narcisismo, Freud postula que o sujeito sente amor por ele próprio, ou seja, o eu também é objeto sexual. Então, não precisa mais haver a distinção entre as pulsões sexuais e as pulsões do eu (CHEMAMA, 2002).

Em 1920, Freud apresenta um novo dualismo: pulsões de vida<sup>12</sup> x pulsões de morte<sup>13</sup>, sendo que as pulsões de vida englobam as pulsões sexuais e as pulsões de autoconservação.

Feita a ressalva e algumas distinções, é possível prosseguir na abordagem do conceito de pulsão sexual.

Para discutir esse conceito, Freud (1915c) utiliza quatro termos: pressão, meta, objeto e fonte da pulsão.

A pressão de uma pulsão, o autor define como “(...) seu fator motor, a soma da força ou a medida de exigência de trabalho que ela representa” (*ibid.* p.148). Freud afirma, ainda, que essa característica de exercer pressão é a própria essência da pulsão. Já se viu acima que a

---

<sup>9</sup> É bom salientar que esse prazer sexual não se restringe ao prazer da cópula. A pulsão sexual encontra a satisfação de muitas outras maneiras, como se verá a seguir.

<sup>10</sup> “O termo ‘libido’ significa em latim vontade, desejo” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.266).

<sup>11</sup> O termo narcisismo aponta, segundo Garcia-Roza (2000, p.65), “(...) para a lenda segundo a qual Narciso se apaixona pela própria imagem refletida no lago. Trata-se, portanto, de um investimento libidinal sobre uma imagem do eu (...)”. No narcisismo há um investimento da libido no eu. Para melhor compreensão, consultar: Freud, S.(1914). A guisa de introdução ao narcisismo. In: Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Escritos sobre Psicologia do Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2004, vol. I, p.95-131.

<sup>12</sup> “Grande categoria de pulsões que Freud contrapõe, na sua última teoria, às pulsões de morte. Tendem a constituir unidades cada vez maiores, e a mantê-las” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.414).

<sup>13</sup> “No quadro da última teoria freudiana das pulsões, designa uma categoria fundamental de pulsões que se contrapõem às pulsões de vida e que tendem para a redução completa das tensões, isto é, tendem a reconduzir o ser vivo ao estado anorgânico” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.407).

pulsão é um estímulo para o psíquico que faz uma exigência de trabalho. Então, a pressão é o fator motor da pulsão, que impele o sujeito na busca pela satisfação.

A meta da pulsão é sempre a satisfação, ou seja, “(...) a redução da tensão provocada pela pressão (Drang)” (GARCIA-ROZA, 2005, p.121). A satisfação de uma pulsão pode ser obtida por diversos caminhos, mas é sempre parcial, uma vez que uma satisfação plena é impossível de ser atingida.

Por sua vez, o objeto da pulsão é, nas palavras de Freud (1915c, p.149), “(...) aquilo em que, ou por meio de que, a pulsão pode alcançar a sua meta. Ele é o elemento mais variável na pulsão e não está originariamente ligado a ela, sendo-lhe apenas acrescentado em razão de sua aptidão para propiciar a satisfação”. Portanto, é através do objeto que a pulsão atinge a satisfação (sempre parcial).

A fonte da pulsão é corporal. Assim, Freud (1915c, p.149) a descreve como “(...) um processo somático que ocorre em um órgão ou em uma parte do corpo e do qual se origina um estímulo (...)”. No início da abordagem do conceito de pulsão, já foi afirmado que sua origem é corporal e que ela se faz presente no psiquismo através de seus representantes. Por isso Freud afirma que a pulsão é um conceito-limite entre o somático e o psíquico.

Laplanche; Pontalis (2001, p.394) sintetizam o que foi abordado até aqui. Eles definem a pulsão como sendo:

Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir sua meta.

O conceito de pulsão sexual aparece pela primeira vez na obra de Freud (1905) em um artigo intitulado “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”<sup>14</sup>. Nesse artigo um dos ensaios é dedicado à sexualidade infantil, no qual o autor afirma que ninguém antes havia reconhecido uma pulsão sexual na infância.

A questão da sexualidade infantil e da onipresença da pulsão sexual na infância é uma inovação importante na teoria de Freud. Essa questão também se revela importante para a educação, conforme se tentará construir ao longo deste texto.

---

<sup>14</sup> Para Freud “(...) sexual não se confunde com genital. A sexualidade genital refere-se precisamente à cópula (...). Mas a sexualidade é mais ampla que a sexualidade genital. Inclui as preliminares do ato sexual, as perversões, as experiências sexuais da criança vividas em relação ao seu próprio corpo ou em contato com o corpo da mãe” (KUPFER, 2002, p.39).



Antes da elaboração do ensaio sobre a sexualidade infantil, Freud defendeu a teoria da sedução. Essa teoria foi formulada com base em episódios infantis revelados durante a análise. Nesses episódios seus pacientes relatavam experiências que viveram quando crianças, de sedução por algum adulto. Inicialmente, Freud acreditava na veracidade dessas histórias, atribuindo a origem da histeria ao abuso sexual das crianças. No entanto, Freud perde a confiança na teoria da sedução, percebendo que esses episódios eram, na verdade, produto da imaginação dos pacientes. Essa descoberta não fez com que Freud abandonasse a idéia de que a etiologia das neuroses era sexual (GAY, 1989).

Porém, se há uma natureza sexual na infância, fato que os relatos comprovavam, a sexualidade não tem início somente na adolescência, como se pensava. Freud (1905) escreve, então, acerca da sexualidade infantil, não sem encontrar muita resistência da comunidade científica.

O sugar é utilizado, pelo autor, como exemplo da manifestação sexual infantil. Assim, sugar o seio da mãe, o dedo, a chupeta são atividades sexuais que geram prazer à criança, não se restringindo ao propósito da nutrição.

Segundo Kupfer (2002), nesse ensaio Freud aborda uma questão de extrema importância para a educação: a pulsão sexual se decompõe em pulsões parciais (pulsão oral: prazer em sugar; pulsão escópica: prazer em olhar; etc). A parcialidade das pulsões testemunha seu caráter errático, então:

Se a pulsão sexual não possui qualquer das fixações do instinto, se o objeto pelo qual se satisfaz lhe é indiferente (...), se ele é intercambiável, se seu objetivo pode ser atingido pelas mais diversas vias, e é desviante por natureza, errática, portanto, de certo modo, a pulsão sexual é então capaz de enveredar por caminhos socialmente úteis (*ibid.*, p.41).

Ao afirmar que a pulsão sexual pode “enveredar por caminhos socialmente úteis”, a autora se refere à sublimação, tema a ser abordado a seguir.

### 2.2.1- A Sublimação: um dos destinos da pulsão

Freud foi, pode-se dizer, “econômico” ao tratar da sublimação. Ela seria tema de um dos doze artigos de metapsicologia<sup>15</sup> da obra que Freud denominaria “Preliminares a uma

---

<sup>15</sup> “Termo criado por Freud para designar a psicologia por ele fundada, considerada na sua dimensão mais teórica. A metapsicologia elabora um conjunto de modelos conceituais mais ou menos distantes da experiência,

metapsicologia”. Mas se o texto chegou a ser escrito, foi perdido ou destruído por Freud juntamente com outros<sup>16</sup> (KUPFER, 1990; GARCIA-ROZA, 2000).

Uma definição de sublimação pode ser encontrada no texto “À guisa de introdução ao narcisismo”. Nesse texto escreve Freud (1914a, p.112): “a sublimação é um processo que ocorre na libido objetal<sup>17</sup> e consiste no fato de a pulsão se lançar em direção a outra meta, situada em um ponto distante da satisfação sexual; a ênfase recai sobre o afastamento e desvio do que é sexual”.

A sublimação é um dos destinos da pulsão sexual e uma forma de possível satisfação dessa. No entanto, a meta da pulsão passa a ser uma satisfação não sexual. Freud (1910, p.72) afirma esse caráter não sexual ao escrever que a pulsão sexual é capaz de sublimação, ou seja, “(...) tem a capacidade de substituir seu objetivo imediato por outros desprovidos de caráter sexual e que possam ser mais altamente valorizados”.

O objeto da pulsão é também substituído por um não-sexual. Então, na sublimação há a substituição da meta e objeto sexuais por meta e objeto não-sexuais.

Apesar dessa substituição, a energia permanece sendo a libido (sexual), e a origem da atividade sublimada é sempre sexual. Nasio (1997, p.82) sintetiza a questão do sexual e do não-sexual na pulsão sublimada: “diremos que uma pulsão sublimada é sexual se pensarmos em sua origem e na natureza de sua energia libidinal, e diremos que é não-sexual se pensarmos no tipo de satisfação obtida no objeto que a proporciona”.

É relevante analisar a questão, colocada por Garcia-Roza (*op.cit.*), de como o não-sexual pode satisfazer o sexual. Além disso, será possível compreender essa passagem do sexual para o não-sexual.

A resposta a essa questão é dada, segundo o autor acima, através do conceito de narcisismo. Na sublimação ocorre uma retirada da libido investida no objeto sexual e essa libido retorna ao eu, havendo uma intervenção do eu narcísico. Depois de retornar ao eu, essa libido investe em um objeto não-sexual. Na verdade, o investimento da libido no eu é intermediário entre o investimento em um objeto sexual e o investimento em um objeto não-sexual.

Esse investimento da libido no eu “(...) não ocorre sem ‘marcas’. Ali, haverá de esbarrar com os ideais sociais, interiorizados no eu, que serão os responsáveis pelo

---

tais como a ficção de um aparelho psíquico dividido em instâncias, a teoria das pulsões, o processo de recalque, etc” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.284).

<sup>16</sup> A respeito dos artigos de metapsicologia e sua destruição, consultar: GAY, P. Freud: uma vida para nosso tempo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, especialmente p.333-344.

<sup>17</sup> Libido objetal: a libido investe e toma por objeto um objeto exterior. A libido pode investir, também, no eu (libido do eu).

desencadeamento e pela indicação da direção do processo de sublimação” (KUPFER, 1990, p.64).

Nesse processo, a meta e o objeto sexuais são substituídos por meta e objeto não-sexuais valorizados na sociedade, conforme explica Freud (1910). Dessa forma, a pulsão sexual sublimada encontra satisfação em atividades de valor social. Freud (1930) traz como exemplos de satisfação a alegria do cientista que soluciona algum problema e a de um artista ao criar. O autor afirma que “(...) de forma figurada podemos dizer que tais satisfações parecem ‘mais refinadas e mais altas’” (*ibid.*, p.98).

A fim de tornar mais claro o que vem sendo discutido até aqui, apresenta-se um exemplo de sublimação da curiosidade sexual infantil citado por Nasio (1997). A satisfação que uma criança tem em ver, explorar o corpo sexual feminino é transformada, através da sublimação, em satisfação em conhecer a anatomia humana (interesse científico). Percebe-se, pelo exemplo, que a meta que era sexual é transformada em não-sexual. Assim como o objeto sexual, que era o órgão genital, é substituído pelo corpo para estudo (objeto não-sexual).

Esboçado o conceito de sublimação, é possível perceber sua importância para a educação. Afinal, é através da sublimação da pulsão sexual que o sujeito se volta para os conteúdos que são valorizados pela cultura. É interessante lembrar que a sublimação, por ser um processo inconsciente, não pode ser controlada (novamente a impossibilidade do controle!).

### 2.2.2- O desejo de saber

O desejo de saber é um ponto extremamente importante no que tange à aprendizagem. Na teoria psicanalítica a aprendizagem está relacionada ao desejo. Dessa forma, abordar-se-á nesse texto a origem desse desejo e o que leva o sujeito a desejar saber.

Segundo Kupfer (1990), há uma imprecisão terminológica presente nos textos de Freud entre pulsão de saber e desejo de saber<sup>18</sup>. Inicie-se pela abordagem da pulsão de saber na escrita freudiana.

Em relação à pulsão de saber, Freud (1905, p.182) afirma:

---

<sup>18</sup> Kupfer (1990) afirma que “(...) falar em desejo de saber implica introduzir, em seu bojo, essa dimensão de fantasia, de satisfação que a precisa referência a uma pulsão não abarca. Há, pode-se dizer assim, um ganho de sentido quando se elege a expressão desejo de saber” (*ibid.*, p.76-77).

Essa pulsão não pode ser computada entre os componentes pulsionais elementares, nem exclusivamente subordinada à sexualidade. Sua atividade corresponde, de um lado, a uma forma sublimada de dominação e, de outro, trabalha com a energia escopofílica. Suas relações com a vida sexual entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais e talvez seja até despertada por eles.

Dessa forma, Freud relaciona a pulsão de saber à sublimação da pulsão de dominação e à pulsão de ver (energia escopofílica). A pulsão de saber pode ser considerada uma pulsão mista (KUPFER, 1990). Então, a pulsão de saber é composta, para Freud, pela libido da pulsão de ver (pulsão parcial) e pela sublimação da pulsão de dominação.

A pulsão de dominação é definida por Laplanche; Pontalis (2001, p.398) como “(...) uma pulsão não sexual, que só secundariamente se une à sexualidade e cuja meta é dominar o objeto pela força”. Mas se a pulsão de dominação é uma pulsão não sexual, como pensar em sua sublimação, visto que a sublimação é justamente o processo que lança a pulsão sexual em direção a uma meta não sexual? A essa questão Kupfer (*op.cit.*) responde que o que é sublimado não é a pulsão de dominação e, sim, o aliado sexual dessa pulsão: o sadismo.

Assim, a pulsão de saber não é, conforme Freud (1905, p.182), uma pulsão parcial da pulsão sexual. No entanto, é bom repetir, “suas relações com a vida sexual” são “particularmente significativas”.

Segundo Lajonquière (2002, p.69), “(...) aquilo que uma criança aprende está em função do desejo de saber” . Esse desejo de saber tem sua origem na curiosidade sexual infantil. Podemos, então, começar a pensar nas “relações com a vida sexual” do desejo de saber.

A angústia de castração faz a criança querer saber (KUPFER, 2002). Para se compreender por que, inicie-se delineando o conceito de castração. Esse conceito, nas palavras de Nasio (1997, p.13), “(...) não corresponde à aceção habitual de mutilação dos órgãos sexuais masculinos, mas designa uma experiência psíquica completa, inconscientemente vivida pela criança (...). A criança reconhece, ao preço da angústia, a diferença anatômica entre os sexos”.

A criança acredita, inicialmente, que todos os seres humanos, homens e mulheres, possuem pênis (nas meninas o clitóris seria um pênis pequeno que poderia crescer). Com a operação da castração meninos e meninas descobrem a diferença sexual, ou seja, que há seres que não possuem pênis.

É a castração que instaura a falta e lança o sujeito como sujeito do desejo. Se, no início, a criança pensa que é tudo para sua mãe, que é tudo o que a mãe deseja, com a

castração ela perceberá que a mãe deseja além dela. Então, ela não é tudo para a mãe e, se não é tudo, algo lhe falta. A castração corta o vínculo incestuoso mãe-bebê (a mãe também acredita que o bebê é tudo para ela). Está instaurada a falta e onde há falta há desejo.

É bom ressaltar que o complexo de castração é vivido inconscientemente. Ele também não se restringe a um momento cronológico, sendo que a experiência de castração é revivida durante toda a vida.

De acordo com Kupfer (2002, p.80), a descoberta das diferenças pela criança a angustia. Essa angústia, conforme afirmado anteriormente, a faz querer saber. “Só que a abordagem direta é difícil, justamente porque envolve angústia. Os instrumentos de que a criança pode dispor são o que Freud chamou de ‘investigações sexuais infantis’”.

Em seu artigo “Sobre as teorias sexuais das crianças”, Freud (1908) escreve que o primeiro problema do período de investigação infantil se caracteriza pela pergunta “de onde vêm os bebês?”. Essa curiosidade surge pela chegada de um bebê a sua família, ameaçando os interesses egoístas da criança.

No entanto, Kupfer (*op.cit.*) adverte que essa questão não é tão simples. A autora (1990) argumenta que, ao se referir à entrada de um irmão, Freud prenuncia o conceito de castração. Esse irmão é na verdade um terceiro que desestabiliza a posição absoluta da criança em relação à mãe. Por isso Freud (*op.cit.*, p.194) afirma que a forma original da pergunta sobre a origem dos bebês seria “de onde veio esse bebê intrometido?”. É interessante observar que a entrada de terceiros ocorrerá sempre, independentemente do nascimento ou não de um novo bebê.

Em suas investigações, a criança busca, portanto, responder à pergunta “de onde vêm os bebês?”. Na realidade, essa curiosidade se manifesta através dos conhecidos por quês. Segundo Freud (1910), as diversas perguntas que a criança faz são rodeios, a fim de encontrar respostas para a pergunta da origem do bebê (pergunta que a criança nunca faz). A criança parece querer saber de onde vem esse bebê intrometido, para buscar maneiras de evitar esse nascimento que, afinal, desestabiliza sua posição absoluta.

As informações fornecidas pelos adultos (poucas e mitológicas) não são aceitas pelo pequeno investigador, iniciando ele suas próprias investigações e teorias.

Freud (1908) apresenta três teorias sexuais típicas elaboradas pelas crianças. A primeira delas é a universalidade do pênis, ou seja, a criança acredita que homens e mulheres possuem pênis. Sendo assim, na menina o clitóris é considerado um pênis pequeno que irá crescer.

Na segunda teoria a criança supõe que o bebê nasce pelo ânus e “precisa ser expelido como excremento numa evacuação” (FREUD, 1908, p.198). Como os bebês nascem pelo ânus, então um homem também pode ter um bebê (um menino pode imaginar que terá filhos).

A terceira teoria é a concepção sádica do coito. Essa teoria surge quando a criança “presencia” a relação sexual de seus pais. Independentemente do que atraiu sua atenção (os ruídos, por exemplo) a criança percebe a relação sexual como um ato de violência.

Portanto, as crianças são levadas a elaborar suas próprias teorias sexuais, uma vez que não se satisfazem com as explicações evasivas dos adultos. A fábula da cegonha, por exemplo, não é uma das teorias da criança, conforme explica Freud (1908). É importante ressaltar que, mesmo se os adultos fossem verdadeiros com as crianças em suas explicações, as investigações sexuais infantis não teriam outro destino. As crianças seguiriam formulando suas teorias e desacreditando da “versão adulta”.

De acordo com Kupfer (1990, p.34-35), quando iniciam suas investigações, as crianças “se vêem obrigadas a dar um grito de independência intelectual”, o que é positivo. Porém, essas investigações sexuais infantis fracassam devido à imaturidade sexual infantil. Esse fracasso, que pode ser observado na falácia das teorias elaboradas, não significa que essas investigações não tenham importância. A autora afirma a importância dessas investigações ao escrever: “Essas investigações não só são o protótipo de todas as investigações posteriores como decidem sobre seu destino (...)” (*ibid*, p.41).

Dessa forma, fica evidente a importância das primeiras investigações sexuais do pequeno investigador.

Ao chegar ao fim do período de investigação sexual infantil, a pulsão de investigação terá, segundo Freud (1910), três possíveis destinos, decorrentes de sua primitiva relação com os interesses sexuais.

No primeiro destino ocorre uma inibição neurótica devido ao recalque. A atividade intelectual do sujeito fica, então, limitada (inibida).

No segundo destino ocorre uma compulsão neurótica. Nas palavras de Kupfer (*op.cit.*, p.163) “(...) a investigação sexual infantil sofre também a ação do recalque, mas acontece como na formação de sintomas o retorno do recalçado”. Com esse retorno, a investigação torna-se uma obsessão e “(...) uma atividade sexual, muitas vezes a única” (FREUD, 1910, p.74).

O terceiro tipo Freud (1910) considera o mais raro e perfeito: a sublimação, que escapa do recalque e da compulsão neurótica. Segundo o autor: “(...) a libido escapa ao

destino da repressão, sendo sublimada desde o começo<sup>19</sup> em curiosidade e ligando-se ao poderoso instinto de pesquisa<sup>20</sup> como forma de se fortalecer” (*ibid.*, p.74). Freud afirma que Leonardo da Vinci é um modelo ideal de sublimação, em função de seu desejo insaciável de saber. O brilhante Leonardo teria pesquisado ao invés de amar<sup>21</sup>.

Assim, é evidente a importância do desejo de saber para a aprendizagem, uma vez que é em função desse desejo que o sujeito aprende. Esse desejo tem, por sua vez, origem nas investigações sexuais infantis, em parte recalcadas e em parte sublimadas.

Para terminar essa reflexão acerca da investigação sexual infantil, utilizar-se-á uma citação de Kupfer (2002, p.84) que evidencia a relação entre a sexualidade e a aprendizagem. Nas palavras da autora, “(...) para Freud, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual. Melhor dizendo, a matéria de que se alimenta a inteligência em seu trabalho investigativo é sexual”.

### **2.3- Contribuições da Psicanálise à Educação**

Neste capítulo, propõe-se pensar a aprendizagem à luz da psicanálise, tentando buscar nessa teoria contribuições ao campo da educação. Pretende-se com isso mostrar que a psicanálise traz questões relevantes para a discussão do processo de ensino-aprendizagem. Nesse intuito, procurou-se delinear alguns conceitos psicanalíticos considerados importantes. Agora, é possível extrair algumas considerações com base em tudo o que foi afirmado até aqui.

A teoria psicanalítica vem alertar que, na aprendizagem, estão em jogo processos inconscientes. O desejo assim como a sublimação não podem ser controlados. O professor orientado por essa teoria sabe que o aluno aprende em função do seu desejo de saber, porém não pode criá-lo. Assim também não pode fazer seu aluno “sublimar”. Portanto, não há previsão ou domínio sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso salientar que, com essas afirmações, não se está questionando a importância de o professor saber os conteúdos formais, uma vez que ele é o responsável pela transmissão

---

<sup>19</sup> “O ‘desde o começo’ pode ter um sentido cronológico (...) ou pode ter um sentido não-cronológico, significando que a sublimação pode estar presente em todos os começos, em todo surgimento do novo (...)” (GARCIA-ROZA, 2000, p.142).

<sup>20</sup> “Instinto de pesquisa” seria melhor traduzido por “pulsão de investigação”.

<sup>21</sup> Leonardo, explica Freud (1910, p.69), “convertera sua paixão em sede de conhecimento; entregava-se, então, à investigação com a persistência, constância e penetração que derivam da paixão (...)”.

da cultura, ou o uso de métodos como ferramentas alternativas de ensino. O que se está questionando é a ilusão de controle sobre as aplicações do método (sua supervalorização), sobre o que é ensinado. O conceito de inconsciente demonstra essa impossibilidade.

A psicanálise, nas palavras de Lajonquière (2002, p.70), “(...) não elucida fatores a serem misturados segundo uma receita previdente para a educação, ao contrário, ela apenas assinala as condições que podem vir a torná-la de difícil acontecimento”. O professor orientado pelo referencial psicanalítico reflete acerca de sua prática, suportando o não-saber. Isso porque o professor renuncia à ilusão de controle sobre a aprendizagem e à ilusão de um saber completo.

Em uma educação atravessada pela psicanálise, é considerada a subjetividade de cada aluno e seu modo (singular) de aprender. É uma educação que não “esquece” o sujeito desejante e a sua singularidade. O professor considera cada aluno como sujeito único e desejante, assumindo uma posição subjetiva de mestre-não-todo, ou seja, de sujeito faltante.

Almeida (1999, p.68) apresenta uma importante contribuição acerca dessa questão do professor como sujeito em falta:

Poder suportar, subjetivamente, a angústia de uma posição discursiva que implica em renunciar à onipotência narcísica e aos ideais de grandeza e de perfeição, em fazer semblante de saber, ocupando o lugar de Mestre, eu diria Mestre barrado, para que o ensino e a transmissão sejam possíveis e realizáveis. Estar na posição de um ser em falta que deseja o desejo de saber (de aprender) do aluno.

Sustentar essa posição de ser em falta é dar lugar às dúvidas, à pergunta, ao desejo. É ir além das “certezas absolutas”, compreendendo que saberes absolutos não passam de ilusão.

Assim, a psicanálise tem muito a contribuir no campo educativo: uma educação psicanaliticamente orientada permitiria, conforme Kupfer (2001b), levar em conta o sujeito. Para a autora:

Quando um professor entra em contato com a psicanálise ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa a consciência de seu aluno, mas atinge o sujeito (isto quando ele efetivamente aprende) (*ibid.*, p.121-122).

Sendo assim, o casamento entre psicanálise e educação pode contribuir de maneira singular para a prática educativa do professor. A Psicanálise possibilita uma mudança de olhar sobre o aluno, que passa a ser percebido como sujeito único, cuja aprendizagem não pode e



não deve ser reduzida a um modelo controlável (tendo o professor como conhecedor de suas leis), uma vez que algo sempre escapa ao ser humano. O professor, sabendo ser sujeito em falta, pergunta-se acerca de sua prática. A teoria psicanalítica vem, dessa forma, contribuir com importantes ressignificações.

### 3. AUTISMO E PSICOSE INFANTIL

---

Para abordar o autismo e a psicose infantil, é preciso, primeiramente, pensar em como o sujeito se constitui, para então examinar o que falha nessas duas estruturas psíquicas.

Na visão psicanalítica, o sujeito se constitui, ou seja, não está ali desde o início. Por isso se afirma que o bebê é um “bolo de carne” ou, para usar a definição de Lajonquière (2003), um acúmulo de partes: um monte de carne, unhas e cabelos, que para vir a se constituir como sujeito precisa de outro para erogenizar seu corpo, para dar sentido ao organismo biológico.

Uma das formas de se apresentar a constituição do sujeito é através da operação lógica que Lacan (1998) denominou de estágio do espelho. A abordagem dessa operação permitirá compreender o que se passa no autismo e na psicose. Além disso, o estágio do espelho será o operador teórico com o qual se estabelecerá a interlocução com a teoria das Representações Sociais no capítulo seguinte.

#### 3.1- O estágio do espelho

No texto “O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência analítica”<sup>22</sup>, Lacan (1998) escreve acerca de um acontecimento na vida do bebê. Esse acontecimento que se dá, segundo o autor, por volta dos seis meses de vida do bebê, é o reconhecimento de sua imagem refletida no espelho. O bebê que ainda não adquiriu o controle motor vê-se diante de um espelho, olha para o adulto que o sustenta,

---

<sup>22</sup> “Lacan fala, pela primeira vez, da ‘fase do espelho’, em 1936, em seu artigo ‘A Família’, da Encyclopédie française” (CHEMAMA, 2002, p.58).

pedindo a confirmação de que aquela imagem é a sua. E é com júbilo que o bebê se reconhece.

A construção teórica da metáfora do espelho partiu, portanto, da experiência. Assim sendo, o relato dessa experiência foi o ponto de partida para a postulação do estágio do espelho. Com essa teoria, Lacan (1986, p.96) afirma que “(...) o sujeito toma consciência do seu corpo como totalidade” antes de possuir um domínio real dele.

Essa experiência especular não acontece exclusivamente ou necessariamente diante de um espelho (objeto concreto). Conforme Garcia-Roza (2000, p.68), o que essa experiência assinala é “(...) um tipo de relação com o outro, seu semelhante, através da qual constitui uma demarcação da totalidade de seu corpo”. É por isso que o autor afirma que essa experiência pode se dar tanto diante de um espelho quanto diante do outro. Vale ressaltar, também, que essa postulação teórica do estágio do espelho não se restringe, assim como a operação de castração, a um momento cronológico, visto que a experiência especular é sempre revivida pelo sujeito.

Veja-se, então, o que se passa nesse jogo especular.

No momento pré-especular, o bebê é, no sentido metafórico, um corpo fragmentado, ou melhor, não possui uma imagem unificada de seu corpo. Na experiência especular, o bebê forma uma representação de unidade corporal, assumindo a imagem que lhe é antecipada pelo grande Outro<sup>23</sup>, normalmente encarnado pela mãe. Trata-se da unificação de um corpo antes despedaçado, esboçando-se um eu.

Nesse sentido, Lacan (1998, p.97) afirma que “basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...)”. Então, o bebê identifica-se a essa imagem que lhe é oferecida pela mãe (Outro primordial).

No estágio do espelho irá ocorrer a identificação primordial, instalando-se o primeiro esboço de eu, tronco das identificações secundárias. É bom lembrar, conforme afirmado no capítulo anterior, na abordagem do conceito de inconsciente, que o eu (segunda tópica) se constitui através de uma série de identificações.

A assunção dessa imagem unificada depende da mediação do Outro primordial. É fundamental que a mãe confirme que essa imagem que o bebê vê é precisamente a sua (este é

---

<sup>23</sup> Outro (Grande Outro): escrito com letra maiúscula para diferenciá-lo do pequeno outro. Segundo Chemama (2002, p.156), “o que se tenta indicar com essa convenção de escrita é que, além das representações do eu e também, além das identificações imaginárias especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente interior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la”. Esse conceito “(...) confunde-se com a ordem da linguagem”. O pequeno outro refere-se ao semelhante, ao parceiro imaginário.

você!). Assim, nessa assunção está em jogo o desejo da mãe: a mãe deseja essa imagem e o bebê a assume por amor a ela. Nas palavras de Lajonquière (2003, p.168), “a criança se prende (agarra-se) a essa imagem, porque, em última instância, é assim que se faz objeto do desejo materno”. A criança passa a ocupar, então, o lugar de objeto do desejo da mãe.

É interessante observar que está se delineando a função materna. É exercendo essa função que a mãe, não necessariamente a biológica, sustenta o lugar de Outro primordial para seu bebê. Na medida em que, movida pelo desejo, ela oferece uma imagem a seu filho, ela supõe um sujeito, mesmo onde ainda não haja, tendo em vista que o psiquismo não é inato. E é precisamente porque foi suposto que o sujeito pode advir.

Basta observar a relação de uma mãe com seu bebê para se constatar essa suposição. O bebê chora e a mãe interpreta esse choro: “Ah, pobrezinho, ela está com fominha! A mamãe já busca sua mamadeira”. Ou o bebê repete uma seqüência da sílaba “ma” e a mãe prontamente afirma: “Tá chamando a mamãe!”.

Dessa forma, a mãe supõe um sujeito nesse “bolo de carne”, dá sentido a esse corpo e seus reflexos. Isso é o que Laznik-Penot (2003, p.39) chama de ilusão antecipadora dos pais, “(...) onde eles percebem o real orgânico do bebê aureolado pelo que aí se representa, aí ele poderá advir”.

Nessa assunção da imagem antecipada pelo Outro primordial produz-se a alienação, na medida que o bebê se aliena no desejo materno. Ou melhor, “(...) o sujeito se identifica especularmente com aquilo que é objeto do desejo de sua mãe” (LACAN, 1999, p.198). A alienação é uma das operações de causação do sujeito. A outra é a separação (LAZNIK-PENOT, 1997).

Se a alienação é necessária para que o sujeito possa advir, é preciso, também, que se opere a separação. A separação é operada pela função paterna. Com a entrada do pai na relação, o sujeito assume a posição de sujeito do desejo e sai da posição de objeto do desejo materno. Na separação, a intervenção do pai barra o bebê de tentar ser o objeto de desejo da mãe e barra também o desejo da mãe sobre o bebê. Essa é a operação da castração que instaura a falta no sujeito.

Rickes (2002) adverte que a alienação e a separação não devem ser entendidas como duas operações em que uma sucede a outra em termos cronológicos. Somente no sentido lógico pode-se afirmar que a alienação antecede a separação, visto que elas operam num mesmo tempo. Na alienação pode se inscrever a separação, na medida em que há dúvida na função materna (mãe que, ao interpretar o choro do bebê, não tem certeza). Além disso, mesmo com a separação, a alienação segue operando. Nas palavras da autora:

(...) mesmo em um tempo de alienação, encontramos traços da possibilidade de separação, antecipados no exercício de dúvida que caracteriza a função materna, bem como, ainda quando uma separação se inscreve pelo exercício da função paterna, segue como pano de fundo a miragem de um retorno a primeiro momento de pura alienação (*ibid.*, p.98).

Isso significa que não há primeiro uma alienação e em seguida uma separação que a substitui. Assim, a alienação e a separação são, conforme a autora, um “par paradoxal” operando num mesmo tempo.

Delineado o conceito de estágio do espelho, pode-se discorrer acerca dos impasses subjetivos no autismo e na psicose.

### **3.2- Impasses na constituição subjetiva no autismo e na psicose infantil**

A apreensão da constituição do sujeito, que se apresenta aqui por meio do estágio do espelho, revela-se importante na abordagem do autismo e da psicose. Conforme já se afirmou, anteriormente, a posição teórica aqui adotada é que autismo e psicose são duas estruturas psíquicas diferentes. E para escrever acerca dessas duas estruturas, tratar das operações de alienação e separação, assim como das funções materna e paterna nelas implicadas, foi imprescindível.

Portanto, o autismo e a psicose infantil são estruturas diferentes, sendo que, no primeiro, há um fracasso no tempo da alienação e, na segunda, fracassa a separação (LAZNIK-PENOT, 2003). Ou, dizendo de outra forma, no autismo falha a função materna e na psicose falha a função paterna (JERUSALINSKY, 1993; KUPFER, 2001b).

Para se pensar o autismo, é necessário retomar o início da constituição subjetiva. O bebê nasce um “bolo de carne”, como foi dito anteriormente, e vai se constituindo como sujeito. Nessa constituição está em jogo a função materna, uma vez que, para o sujeito advir, é preciso uma mãe que suponha um sujeito, mesmo onde ainda não haja. Portanto, o bebê não deixa de ser puro corpo biológico, se não houver alguém que lhe dê sentido e o introduza no mundo dos humanos. A mãe impelida por seu desejo antecipa a seu bebê uma imagem de unificação. O bebê, por amor à mãe, assume essa imagem antecipada e torna-se objeto do desejo da mãe (alienação).

Mas é possível que essa função materna não se instale na relação mãe-bebê. Portanto, no autismo há um fracasso na operação de alienação. A impossibilidade de supor um sujeito, de antecipar algo nesse corpo biológico impede que o sujeito advenha.

Segundo Laznik-Penot (1991a, p.9), “as crianças autistas, na impossibilidade em que se acham de constituir uma relação qualquer com um semelhante – nem que seja de alienação – situam-se necessariamente num tempo lógico anterior do estágio do espelho”. Ou seja, ocorre um impasse pré-especular.

A mãe, entenda-se aqui por mãe o agente da função materna, não consegue fazer operar a especularização. Essa função pode não se instalar porque a mãe não consegue realizá-la ou porque o bebê não consegue absorvê-la.

No autismo, não há suposição de sujeito, só há carne. Não há estabelecimento de demanda, ou seja, não se deseja algo desse bebê. Então, por volta dos seis meses, escreve Kupfer (2001b), começam a aparecer os primeiros traços autistas. Com isso:

O bebê não olha para ninguém e evita especialmente o rosto materno. Podem surgir as primeiras hipotonias: o bebê sentado não fixa a cabeça, que cai para o lado, já que não há por que olhar. Mais tarde, a boca, não erotizada, não recortada pelo trabalho materno de fazer nascer - nisso que é pura carne, pura necessidade - a pulsão oral, estará sempre semi-aberta, hipotônica, sem tónus (...) (*ibid.*, p. 49).

Percebe-se pela descrição acima que essa criança não demanda amor: ela não olha, “não há por que olhar”. Para Laznik-Penot (2003) esse “não-olhar” entre o bebê e sua mãe, principalmente quando a mãe não se dá conta disso, é um dos indícios de que pode ocorrer falhas no estabelecimento da relação com o grande Outro.

Na relação mãe-bebê está em jogo a alternância presença-ausência. Assim, a mãe ao mesmo tempo que supõe um sujeito, fazendo-se presente, deve se ausentar para que o sujeito possa advir. Então é importante, para a constituição subjetiva de seu filho, que a mãe não seja nem só ausência, nem só presença. Essa alternância presença-ausência materna revela-se importante na discussão acerca do autismo e da psicose. A partir do que já foi abordado até aqui em relação ao autismo, é possível entrever a afirmação de Laznik-Penot (1991b) de que o que falha nesse caso é o tempo da presença.

Dessa forma, no jogo presença-ausência há muito mais ausência. Jerusalinsky (1993, p.65) utiliza a seguinte metáfora para explicar essa relação da mãe com o filho autista: um turista que tira uma fotografia em frente a um monumento. O turista se posiciona de costas para o monumento que foi visitar no momento da foto. Assim, “a mãe do autista é uma turista do desejo. O objeto de seu desejo está fora de seu olhar”.

Cabe ressaltar que, ao afirmar que no autismo falha a função materna, não se pretende culpar a mãe pelo autismo de seu filho. Mas, como afirma Kupfer (2001b), a mãe é responsável pelo destino subjetivo dele. Assim, pode haver uma mãe que realiza a função materna: supõe sujeito, investe em seu bebê; no entanto o bebê não reage. Falhou a função porque o bebê, por algum motivo, não conseguiu absorvê-la. É possível perceber que a falha continua sendo na função materna, ainda que se tenha um problema orgânico.

O autismo é, nas palavras de Kupfer (1999, p.99), “(...) conseqüência da falha no estabelecimento da relação com o Outro, quer porque o Outro materno não esteve disponível, quer porque falhou no bebê a permeabilidade biológica ao significante”. Disso se pode concluir que a causa do autismo é a falha na relação com o Outro. Portanto, o problema não é nem organogênico (a criança) nem psicogênico (o Outro), mas está na relação.

Se no autismo há um impasse pré-especular, na psicose há uma falha no próprio jogo especular. Em ambos o estágio do espelho não se estruturou convenientemente, porém na psicose há uma falha na operação da separação. Assim, na psicose se instala a operação de alienação, o que não acontece no autismo.

Assim sendo, na psicose, falha a função paterna, que porta a lei da castração, interdita o vínculo incestuoso mãe-bebê e lança o sujeito como sujeito do desejo. A criança psicótica fica capturada aos desejos da mãe (Outro primordial). Portanto, a criança permanece na posição subjetiva de objeto do desejo do Outro, que aparece como absoluto.

Na estrutura psicótica há foraclusão do Nome-do-Pai<sup>24</sup>. Kupfer (2001b, p.55) escreve acerca da foraclusão:

(...) a presença onipotente da mãe - ou, se preferir, da língua materna - impede a entrada da função paterna, essa que poderia carregar consigo aqueles significantes capazes de funcionar como pontos de basta, como articuladores, como pontos nodais dos feixes de cadeias significantes necessárias à constituição e ao exercício de um sujeito.

É a função materna que permite a entrada da função paterna. No caso da psicose infantil, a entrada dessa função falha, por isso a autora acima se refere a uma presença onipotente da mãe. Essa mãe tudo sabe acerca de seu filho. Jerusalinsky (1993, p.65), ao se referir à mãe do psicótico, descreve-a como “(...) uma profissional do desejo, nada de seu filho escapa a seu olhar”.

---

<sup>24</sup> Segundo Nasio (1997), “o conceito de foraclusão é uma construção teórica que tenta explicar o mecanismo psíquico na origem da psicose. (...) é, com efeito, o nome que a psicanálise dá à falta de inscrição, no inconsciente da experiência normativa de castração (...)” (*ibid.*, p.149). O autor escreve, ainda, que “(...) a foraclusão se exercerá exclusivamente sobre o significante do Nome-do-Pai” (*ibid.*, p.157).

Dessa forma, na alternância de presença-ausência materna há excesso de presença. O Outro na psicose é absoluto, é invasivo, porque falha o tempo da ausência.

Kupfer (2005a) apontou que no autismo há ausência de Outro, enquanto na psicose há excesso de Outro. No autismo, em que há muito mais ausência do que presença, o Outro não tem borda, é ausente. Na psicose, devido à presença em demasia, o Outro torna-se excessivo.

No entanto, Kupfer lança uma pergunta: como afirmar que no autismo há ausência de Outro se o autista o evita? Então, o Outro existe. Kupfer responde que por volta dos três anos o autismo e a psicose acabam sendo muito semelhantes. Lá na frente, autista e psicótico se irmanam em seu problema de Outro excessivo. Porém, o autista atravessou um percurso diferente: partiu da ausência de Outro para Outro excessivo (invasivo). Poder-se ia dizer que o que vem do Outro é excessivo para o autista porque ele não foi “preparado” para essa relação. Na psicose, há desde o início um Outro absoluto.

Estabelecidas as diferenças entre as duas estruturas psíquicas, é possível pensar, a partir das afirmações de Kupfer (1999), as vantagens em se adotar essa posição para a clínica com essas crianças.

Considerar um diagnóstico diferencial do autismo e da psicose terá influência na direção do tratamento. Em primeiro lugar, o psicanalista, pautado pelo diagnóstico diferencial, irá “(...) buscar reintroduzir a operação significativa. Como? Fazendo exatamente o que a mãe, seja por que for, não fez. Supondo um sujeito” (*ibid.*, p.106).

Além disso, Kupfer (1999) aponta que o diagnóstico diferencial permite supor a passagem de uma estrutura para a outra. Nas palavras da autora:

Eis o que a clínica faz aparecer: crianças que exibem falhas na especularização ao lado de uma psicose que dá provas de sua estrutura ao vir alicerçada, por exemplo, em fenômenos elementares como a alucinação verbal. São acompanhadas de mães que também exibem a fenomênica clássica da “mãe do psicótico”, mas acabam por desvelar, para a escuta do psicanalista, uma posição inicial (...): uma posição que não lhes permitiu sustentar a especularização de seus bebês (*ibid.*, p.106).

Essas mães que no início se apresentavam com excesso de ausência (autismo) passam a exercer excesso de presença (psicose). Então, “na oscilação de mães ‘poucas’ para mães ‘excessivas’, alicerçaram para seus filhos uma subjetivação que partiu do autismo e rumou para a psicose” (*ibid.*, p.106-107). Com isso, pode-se pensar que, na passagem de uma estrutura a outra, a criança com hipótese diagnóstica de autismo pôde, graças à “oscilação da mãe”, alienar-se no desejo materno e rumar para a psicose, instaurando-se o tempo especular.



Essas afirmações nos remetem novamente à responsabilização dos pais, que não são culpados pelo autismo ou psicose de seu filho, no entanto, são responsáveis por seu destino subjetivo.

Para finalizar, convém salientar a importância de um tratamento analítico para essas crianças, no qual se suponha um sujeito e se escute o discurso dos pais acerca dessa criança. Na escuta dos pais, um psicanalista poderá opor “(...) resistência à objetualização da criança e à ‘desresponsabilização’ do Outro materno (...)” (KUPFER, 1999, p.107). Além disso, autores como Jerusalinsky (1993) e Bernardino (2004), entre outros, defendem que as psicoses são estruturas não-decidas na infância, concepção teórica da qual se compartilha. Essa concepção, portanto, vem reforçar a importância de uma intervenção precoce.

Esclarecidos os impasses subjetivos no autismo e na psicose infantil, pode-se tratar agora da aprendizagem e escolarização dessas crianças, extraíndo as contribuições ao campo da educação dos pressupostos teóricos aqui abordados.

### **3.3- Aprendizagem e escolarização**

Diante dos impasses na constituição subjetiva no autismo e na psicose, não é difícil concluir que a aprendizagem ocorre de maneira bastante singular para esses sujeitos. Com base nos pressupostos teóricos abordados até aqui, é possível levantar algumas questões acerca de sua aprendizagem. Essas questões emergem de duas premissas básicas: os alunos com autismo e psicose são capazes de aprender, e a escolarização pode ter valor terapêutico para essas crianças.

Inicie-se pela primeira afirmação: esses alunos aprendem. No capítulo anterior, sobre a aprendizagem, afirmou-se que uma criança aprende em função do desejo de saber que tem origem na curiosidade sexual infantil. No entanto, a criança psicótica ou autista não está em posição de curiosidade. Analise-se um pouco melhor essa afirmação.

Na abordagem da aprendizagem, sob o enfoque da teoria psicanalítica, foi possível apreender que a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual, para utilizar a definição de Kupfer (2002). Assim, a curiosidade sexual infantil impele o sujeito na busca pelo saber. Em outras palavras, essa curiosidade sexual da criança irá inspirar a curiosidade de conhecer (JERUSALINSKY, 2004a). No autismo e na psicose infantil essa curiosidade primordial não se constitui devido aos impasses subjetivos.

Pense-se no desejo de saber. É a operação de castração que instaura a falta e lança o sujeito como sujeito do desejo. Mas é precisamente isso que falha nas crianças com autismo e psicose. Na psicose falha a operação de separação e o sujeito permanece alienado no desejo materno, ou melhor, permanece na posição subjetiva de objeto do desejo da mãe. No autismo falha a operação de alienação e, segundo Laznik-Penot (1997), não se pode separar o que não foi alienado. Por isso, Lajonquière (2002, p.112) afirma que essas crianças estão “(...) em dificuldades para vir a se posicionar como um sujeito do desejo”.

Diante disso, Jerusalinsky (2004a, p.143) pergunta se é possível ensinar um sujeito que não tem a curiosidade primordial constituída. Pergunta a que ele responde: “Prima facie, não”. Então, o autor lança a seguinte pergunta:

É possível constituir formas de promover curiosidades parciais, fragmentárias, que permitam a essa criança assim constituída como sujeito, falida na sua constituição simbólica, que ela possa aprender algumas coisas se bem que esses conhecimentos não possam ser generalizados e tenham um uso de uma extensão mais curta?

A essa questão, o autor responde: sim. Portanto, mesmo essa criança não estando em posição de curiosidade, ela aprende porque é possível promover curiosidades parciais.

Kupfer; Petri (2000) também ressaltam a capacidade de aprendizagem das crianças com autismo e psicose, afirmando que elas possuem “ilhas de inteligência” preservadas. A essas ilhas de inteligência é preciso dar sentido para que não desapareçam nem virem estereotípias. Segundo as autoras, a escola é fundamental para o crescimento ou para a conservação das capacidades cognitivas que essas crianças já adquiriram<sup>25</sup>.

Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que essas crianças aprendem, sim. Mas é possível ir um pouco mais além, uma vez que a instituição escolar pode ter valor terapêutico para esses sujeitos. Assim, de acordo com Kupfer (2001b, p.91), a escola oferece mais do que uma oportunidade de aprender:

Como alternativa ao Outro desregrado, a escola entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder. Aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação no interior do campo social (...).

---

<sup>25</sup> É interessante lembrar que os impasses subjetivos não implicam uma deficiência mental, que pode estar ou não associada a esses quadros.

E é precisamente por produzir efeitos subjetivantes, oferecendo leis, ordenação, que ir à escola tem valor terapêutico para crianças com impasses subjetivos.

Além disso, segundo a autora acima, a escola oferece um lugar social. Toda criança vai à escola, de forma que o significante criança está ligado ao significante escola. Na escola o aluno recebe, conforme a autora, o “carimbo de criança”. Essa designação de lugar social é importante para essas crianças com dificuldades em estabelecer laço social (lembre-se do Outro invasivo).

Jerusalinsky (2004a, p.150) também ressalta a importância do significante escola para essas crianças:

(...) a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do aquele que não frequenta. É assim que muitos de nossos psicóticos púberes ou adolescentes reclamam que querem ir à escola como seus irmãos, precisamente porque isso funcionaria para eles como um signo de reconhecimento de serem capazes de circular, numa certa proporção, pela norma social. E efetivamente isso acaba tendo um efeito terapêutico (...).

Então, esse reconhecimento que a frequência à escola propicia aos alunos com autismo e psicose pode produzir efeitos terapêuticos para alguns sujeitos. E se a frequência à escola tem valor subjetivante para a criança com Transtornos Globais do Desenvolvimento, evidencia-se a importância de sua escolarização.

Nessa escolarização, o professor se depara com uma criança cuja aprendizagem pode vir a se revelar bastante singular. Assim, o professor se “encontra” com a diferença. Esse encontro possibilita a esse profissional repensar sua prática pedagógica. Se essa prática estiver pautada pelos ideais pedagógicos hegemônicos, como a ilusão de controle da aprendizagem, o docente tem a oportunidade de reconstruí-la, levando em conta a singularidade. E isso é favorável para todos os alunos.

É interessante ressaltar que nem sempre a entrada na escola produzirá efeitos terapêuticos para essas crianças com impasses subjetivos, como advertem Kupfer; Petri (2000). Por isso, quando se afirma a importância da escola para essas crianças, não se está defendendo uma inclusão a qualquer custo. A inclusão escolar deve ser pensada caso a caso.

É preciso avaliar se a criança está preparada para usufruir do que a escola pode lhe propiciar e se a escola, por sua vez, está preparada para receber esse aluno. Alguns alunos psicóticos e autistas, a minoria, como explica Jerusalinsky (2004a), requerem uma escola

especial. Essa escola ou classe especial pode servir de “trampolim” para o ensino regular, para aqueles que dele puderem se beneficiar.

O mesmo autor, ao analisar se a criança psicótica deve frequentar uma escola só para psicóticos, escreve:

A resposta é: às vezes sim, às vezes não. Depende de que grau de extensão tenham as metáforas não-paternas<sup>26</sup> que cada criança psicótica em particular poderia vir a constituir, para encontrar pontos de referência que mobilizam seu desejo de aprender, sua curiosidade (*ibid.*, p.144).

Então, segue afirmando Jerusalinsky (2004a, p.145), a inclusão no ensino regular é “(...) viável, às vezes sim, às vezes não, dependendo da extensão, da flexibilidade, da proliferação desses arremedos de função paterna”.

Para Kupfer (2005b), o aluno com psicose pode vir a se beneficiar da escola, se essa puder funcionar como instalação da Lei, visto que nessa criança falhou a função paterna. Como adverte a autora (*ibid.*, p.24), “(...) não se trata de fazê-lo seguir regras, mas ajudá-lo a incorporar uma lei que é, antes de mais nada, simbólica”. Já para a criança autista, haverá uma dificuldade a mais. Os outros podem ser tão invasivos para algumas crianças autistas que elas dificilmente se beneficiariam do convívio escolar. Segundo a autora (*ibid.*, p.24), “enquanto a percepção do Outro não puder ser modificada, a presença dos outros não valerá de nada”.

Por isso, a necessidade de se pensar caso a caso, analisando quem poderá estar no ensino comum e quem, nesse momento, precisará estar no ensino especial.

Pensa-se ser importante resgatar, neste momento, um pressuposto teórico apresentado na discussão acerca do diagnóstico diferencial entre autismo e psicose, a fim de pensá-lo no campo educacional. A abordagem da aprendizagem dessas crianças “girou” em torno de duas afirmações, a saber: elas aprendem e a escola pode ter efeito terapêutico. É com base nessas duas afirmações que se pretende extrair algumas conseqüências da teoria apresentada.

O pressuposto teórico que se pretende resgatar é a suposição de sujeito. Supor um sujeito, mesmo onde ainda não haja, para que ele possa advir, eis o momento primordial na constituição subjetiva. A relação que se deseja estabelecer aqui com a educação, que se considera essencial no trabalho docente, é que o professor também deve supor um sujeito naquela criança. A suposição de um sujeito desejante que aprende implica a não objetualização da criança. É com essa aposta, com esse investimento, que o aluno com autismo ou psicose poderá aprender. E isso, sim, é uma educação terapêutica. E é assim que se realiza uma

<sup>26</sup> A expressão “metáforas não-paternas” significa uma série significativa que venha a substituir parcialmente o nome do pai forcluído.

verdadeira inclusão, visto que ela pressupõe que os alunos incluídos compartilhem interesses e aprendizagens com seus colegas, e não somente um espaço físico.

Com a suposição de sujeito, há um investimento na aprendizagem dos alunos com autismo e psicose. Àquilo que seria considerado uma “simples estereotipia” é dado significado. Por exemplo, um aluno pega as mãos do professor e começa a batê-las uma na outra e este supõe que aquele quer cantar “parabéns a você”, envolvendo o aluno em um jogo simbólico. Então, o aluno não bate as mãos do professor porque é autista ou psicótico, ele as bate porque quer cantar, quer estabelecer um jogo. E isso faz toda a diferença.

Esse professor não irá colocar seu aluno na posição de objeto, treinando habilidades e condutas para que ele se enquadre o mais rápido possível dentro dos padrões de normalidade, por exemplo. Sabe-se que métodos comportamentais, de condicionamento, são freqüentemente empregados em uma suposta educação de crianças autistas e psicóticas. Nesse condicionamento “esquece-se” a subjetividade.

A suposição de sujeito será abordada também no capítulo seguinte quando forem estabelecidos os operadores teóricos de diálogo entre a psicanálise e as representações sociais.

## 4. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

---

### 4.1- Construção histórica do conceito

O conceito de representações sociais foi inicialmente delineado por Moscovici, em 1961, no trabalho “La Psicanalyse: Son image et son public”. Nesse estudo, o autor investigou o modo como a teoria psicanalítica adentrou no pensamento popular na França e como esse saber científico transformou-se à medida que os sujeitos dele se apropriaram.

A teoria das representações sociais constituiu-se numa crítica ao caráter individualista da Psicologia Social. Essa perspectiva individualista, predominante nos Estados Unidos, “recorta” o indivíduo do contexto social. O objeto de estudo é o indivíduo (fatores internos), desconsiderando o importante papel da sociedade, sendo esta apenas um pano de fundo. Farr (2003) denomina essa abordagem de individualização da Psicologia Social.

Para esse mesmo autor, a Psicologia Social, por estar “(...) especificamente interessada na relação entre o indivíduo e a sociedade, ela perde sua vitalidade se um dos pólos dominar o outro”.

Em oposição a essa perspectiva de individualização, Moscovici retoma o estudo das representações, partindo do conceito de representações coletivas de Durkheim. Assim, Moscovici fundamenta-se, conforme Sá (1993), em uma perspectiva sociológica que é completamente oposta à concepção individualista da Psicologia Social, uma vez que na teoria durkheimiana os fatos sociais não podiam ser explicados a partir do indivíduo, e, sim, da sociedade.

Além do sociólogo Durkheim, Moscovici apoiou-se nas teorias de Lévy-Bruhl, Freud e Piaget para a construção do conceito de representações sociais. Tentar-se-á esboçar a contribuição desses quatro teóricos, iniciando por Durkheim.

A noção durkheimiana de representações coletivas serviu de base para a conceituação das Representações Sociais. Durkheim, na elaboração do conceito, examinou as práticas religiosas<sup>27</sup> de povos primitivos, no entanto, afirmou que as formas elementares de representações desses povos estavam presentes nas demais religiões e em outros modos de conhecimento social (SÁ, 1993).

Nóbrega (2003, p.52) traz uma definição de representações coletivas que facilita a compreensão do conceito:

(...) é uma espécie de guarda-chuva que reúne uma larga gama de diferentes formas de pensamento e de saberes partilhados coletivamente (crenças, mitos, ciência, religiões, opiniões), cuja característica consiste em revelar o que há de irredutível à experiência individual e que se estende no tempo e no espaço social.

As representações coletivas são partilhadas na sociedade e não podem ser reduzidas, ou melhor, diferenciam-se do pensamento individual. Nesse sentido, Durkheim diferencia e opõe as representações coletivas, que considera mais estáveis, das representações individuais, julgadas como mais efêmeras.

É interessante analisar as observações de Moscovici (2001) acerca das representações coletivas. Segundo o autor, Durkheim as define como partilhadas e reproduzidas coletivamente. Elas são também homogêneas por serem vivenciadas do mesmo modo pelos indivíduos de uma sociedade, conduzindo-os a pensar e agir da mesma maneira. Por isso, pode-se pensar que as representações coletivas exercem coerção sobre eles. Além disso, elas persistem às gerações.

Na concepção durkheimiana é por terem constância e objetividade que as representações têm “(...) o poder de penetrar em cada indivíduo, como vindo de fora, e de se impor” (*ibid.*, p.47). E quando se impõem, obtêm autonomia, funcionando de acordo com suas próprias leis.

Durkheim tem uma visão dicotômica entre indivíduo e sociedade, assim como a perspectiva individualista da Psicologia Social. Porém, na teoria das representações sociais há um abandono dessa dicotomia e para tanto Moscovici transforma o conceito de representação coletiva. Nas palavras do autor, esse conceito “(...) passou por muitas metamorfoses que lhe

---

<sup>27</sup> Para Durkheim a natureza fundamental do homem residia na religião, sendo esta tradutora das representações coletivas (NÓBREGA, 2003).

conferiram uma outra forma, uma coloração diferente” (*ibid.*, p.46). Antes de abordar essas metamorfoses, tratar-se-á da contribuição dos outros três autores para a teoria.

Lévy-Bruhl adota uma perspectiva em que “(...) não são mais atos e pensamentos atômicos que devem atrair a atenção, mas o conjunto das crenças e das idéias que têm uma coerência própria, testemunhada por sua sobrevivência” (*ibid.*, p.49). É preciso analisar um pouco mais de perto essa mudança de perspectiva.

A sociologia e a antropologia costumavam estudar os saberes práticos de outras sociedades, comparando-as ao Ocidente. Assim, ao descobrirem mitos e superstições absurdos, aos olhos da sociedade ocidental, atribuíam-nos à incapacidade intelectual dos indivíduos pertencentes àquele contexto social. No entanto, se na análise dos saberes sociais não for realizada uma comparação a um ideal e se as representações coletivas forem compreendidas como próprias de determinada sociedade (com significação), não se atribuem mais os “absurdos” à incapacidade de seus membros.

Em seus estudos, Lévy-Bruhl fundamenta a diferença das sociedades humanas primitiva e civilizada. Enquanto o pensamento primitivo é direcionado para o sobrenatural, o pensamento das sociedades civilizadas busca, por meio de reflexões, a lógica. Isso não quer dizer que no pensamento dos primitivos não haja coerência, mas que ele segue uma outra lógica. Diante disso, “pode-se concluir que os modelos de representação que formam a mentalidade de um povo são incomensuráveis para o outro” (*ibid.*, p.51).

Se Lévy-Bruhl mostrou que as representações da sociedade primitiva e civilizada são distintas, Piaget, com seus estudos na Psicologia do Desenvolvimento, distinguiu as representações do mundo do adulto e da criança. O psicólogo afirma que o pensamento infantil tem uma lógica que lhe é própria.

Moscovici (2001) sublinha o interesse dos estudos de Piaget para a teoria das Representações Sociais. Em sua abordagem das representações ou dos julgamentos morais, Piaget segue a perspectiva durkheimiana. No entanto, se para Durkheim as representações são homogêneas e coercitivas, as observações de Piaget demonstram que:

(...) os julgamentos correspondentes são próprios das crianças mais novas, submetidas à disciplina dos pais, numa sociedade gerontocrática: ao crescerem, o egocentrismo se atenua, elas compreendem melhor o ponto de vista do outro e interiorizam melhor as regras. Vemos surgir um respeito mútuo e uma cooperação que as associam tanto em pensamento quanto na ação (*ibid.*, p.54).

A coerção das representações sobre o indivíduo não possui a primazia declarada por Durkheim, visto que as observações de Piaget revelam a cooperação. Dessa forma, a criança,



com o tempo, sai do egocentrismo e interioriza normas, em uma relação de cooperação. Então, à medida que o indivíduo cresce, os vínculos entre ele e o grupo social ficam mais densos e recíprocos e o controle deste sobre aquele diminui. Segundo Moscovici (2001, p.55), “isso os leva a formar representações distintas”.

Jovchelovitch (1998) aborda a contribuição da teoria de Piaget ao lado da perspectiva de Vigotsky. Para a autora ambos demonstraram a associação entre duas atividades: a representacional e a do Eu. A criança torna-se capaz de representar a si mesma e ao outro (simbolizar) em sua relação com o mundo e os objetos. Piaget destacou a relação criança-mundo na construção do conhecimento e Vigotsky vem acrescentar a mediação do outro, como aquele que significa esse mundo. A autora conclui que:

Em Piaget e Vigotsky, Moscovici buscou a gênese profundamente social da construção do saber e, rompendo com as dicotomias que separam a ontogênese da sociogênese, resgatou o entendimento de que o saber social é simbólico e, enquanto tal é de uma só vez produto da ação, da comunicação e da construção do sujeito (*ibid.*, p.57).

Resta agora tratar da contribuição de Freud. Moscovici (*op.cit.*) afirma que dois estudos desse autor são significativos para a teoria das Representações Sociais, a saber: os estudos sobre a paralisia histérica e tratamento psíquico e os estudos sobre as teorias sexuais infantis.

Os primeiros são importantes porque Freud descobre que as paralisias de uma pessoa com histeria seguem um saber popular de anatomia, enquanto uma paralisia real segue uma anatomia científica. No tratamento psíquico, os saberes populares desempenham papel análogo em casos em que as crenças são importantes e influenciam na cura analítica. Moscovici (2001, p.56) ressalta que nesses estudos “(...) Freud destaca a força das representações”.

As teorias sexuais infantis são, conforme abordado no capítulo sobre aprendizagem, elaboradas a partir das investigações sexuais. Nessas investigações a criança busca responder à pergunta “de onde vêm os bebês?”. Na construção dessas teorias, a criança não aceita as explicações dos adultos (como a fábula da cegonha), e estes, por sua vez, encenam e tentam “enganar” as crianças. Por isso, Jovchelovitch (*op.cit.*, p.57) afirma: “em um drama, feito tanto de amor como de hostilidade, monta-se o teatro da socialização e da internacionalização da cultura”. Assim, a autora destaca o caráter social das representações infantis.

Moscovici (2001) também ressalta esse caráter social das teorias sexuais infantis, uma vez que elas emergem do diálogo daqueles que querem saber (crianças) com aqueles que

sabem, mas não dizem o que sabem (adultos). O autor afirma ainda que, aos poucos, essas representações da primeira infância são recalçadas, tornando-se inconscientes (lembre-se que as investigações sexuais infantis são em parte recalçadas e em parte sublimadas). Dessa forma, o estudo de Freud “(...) mostra-nos por qual processo, ignorado até então, as representações passam da vida de todos para cada um, do nível consciente ao inconsciente” (*ibid.*, p.58).

As teorias desses autores contribuíram, portanto, para a construção da teoria das representações sociais. Moscovici (2001, p.59) conclui que os estudos de Piaget e Freud o levaram à:

(...) indagação se o cuidado em se estudar o universo da criança aqui e dos adultos alhures não deveria voltar-se para o universo dos adultos aqui. O que seria mais natural do que partir de seus conceitos e de seus esforços para explorar as representações vivas na imaginação dos contemporâneos que as produzem e as partilham? A partir daí e voltando a Durkheim, foi-me possível captar melhor o alcance sociológico destes conceitos e esforços. E verificar que o que nele permanecia, apesar de tudo, uma noção abstrata, podia ser abordado como fenômeno concreto.

## 4.2- O conceito de Representações Sociais

### 4.2.1- Das Representações Coletivas às Representações Sociais

Moscovici (2001) escreve que o conceito de representações coletivas de Durkheim passou por metamorfoses na construção da teoria das representações sociais. Vale ressaltar que as perspectivas teóricas de outros autores, conforme tratado anteriormente, também colaboraram na renovação do conceito. Em seguida, analisar-se-á essas transformações e o estado atual da teoria.

Se Moscovici retomou o conceito durkheimiano de representações coletivas, este sofreu, no entanto, significativas modificações. O autor (2003) afirma que passou a considerar um fenômeno o que era concebido como um conceito. Na sociologia, as representações eram vistas como “(...) artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior” (*ibid.*, p.45). Assim, apesar de saber de sua existência, não havia uma preocupação em explicá-las. Entretanto, para Moscovici, a Psicologia Social deve considerar as representações como fenômenos a ser investigados e explicados.

As representações coletivas de Durkheim incluíam excessos de formas intelectuais. Dessa forma, qualquer crença, idéia ou emoção presente na sociedade, era considerada uma representação (MOSCOVICI, 2003). Segundo Sá (1993), na perspectiva de Moscovici as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar seu comportamento.

Além disso, Durkheim tinha uma concepção estática das representações, basta lembrar que uma das características das representações coletivas era a constância. Mas na sociedade atual, que é a que interessa a Moscovici, em meio à heterogeneidade e às rápidas transformações as representações possuem caráter plástico. Então, se em Durkheim as representações possuíam um caráter estático, em Moscovici elas passam a ser consideradas dinâmicas.

Moscovici (*op.cit.*, p.49) sintetiza as transformações do conceito de representações coletivas:

(...) se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo”.

Até aqui, com base nas afirmações de Moscovici (2003) e Sá (*op.cit.*), é possível pensar as Representações Sociais como fenômenos que possuem caráter dinâmico. Elas são formas de conhecimento da vida cotidiana, que servem tanto para os indivíduos compreenderem quanto para se comunicarem.

A introdução dessa teoria significou uma “passarela”, como expressa Moscovici (2001), entre os mundos individual e social. Constitui-se, portanto, numa superação da pretensa dicotomia indivíduo-sociedade. Em crítica à individualização da Psicologia Social, Moscovici recorre à sociologia de Durkheim, mas também a ultrapassa, por haver nessa perspectiva uma sociedade sem sujeito.

Assim, na elaboração das representações sociais há, como explica Lane (1993, p.60), “(...) um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas com um processo cognitivo (Piaget), mas que contém aspectos inconscientes (Freud), emocionais e afetivos (...)”. Com a afirmação da autora pode-se entender que a teoria das representações sociais não só supera a dicotomia indivíduo-sociedade, mas também ultrapassa a concepção de que a construção de um saber envolve apenas um processo

cognitivo ao se referir aos aspectos inconscientes. Portanto, aspectos inconscientes também estão envolvidos na produção e na reprodução das representações sociais.

Uma definição de representação social, bastante aceita entre os teóricos, é apresentada por Jodelet (2001, p.22):

(...) é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

As representações sociais são, portanto, saberes do senso comum construídos nas relações entre os indivíduos. Em seu cotidiano as pessoas analisam, conversam e pensam sobre os mais diferentes temas e elaboram representações. Essas representações passam a influenciar suas relações e comportamentos sociais.

É importante pensar na representação como uma forma de saber que, conforme Jodelet (2001), liga um sujeito (epistêmico, psicológico, social, coletivo) a um objeto (humano, social, ideal, material). Dessa forma, a representação social é sempre uma representação de um objeto e de um sujeito.

Para Moscovici (1978), a representação de um objeto não é simplesmente sua reprodução, pois ao ser representado o objeto é modificado. Nesse sentido, “(...) a representação de um objeto é uma reapresentação diferente do objeto” (*ibid.*, p.58). Por isso, as representações são construídas, e não são meras reproduções.

Com base no exposto até aqui, cabe perguntar: por que as representações sociais são criadas? A essa pergunta Moscovici (2003, p.54) responde: “(...) a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”. Então, com a elaboração das representações sociais transforma-se o novo, o desconhecido, em algo familiar. O familiar é o conhecido, a confirmação das crenças, enquanto que o não-familiar intriga e gera desconforto. Assim, “o ato de re-apresentação é um meio de transformar o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo” (*ibid.*, p.56-57).

Para Guareschi (2003), a questão da não-familiaridade torna-se mais compreensível ao se demonstrar que na perspectiva de Moscovici a sociedade é também um sistema de pensamento. Existem na sociedade dois universos de pensamento: o universo reificado e o universo consensual. Nos universos reificados, afirma o autor, “(...) circulam as ciências, que

procuram trabalhar com o mais possível de objetividade, dentro de teorizações abstratas, chegando a criar até mesmo certa hierarquia” (*ibid.*, p.212). Já nos universos consensuais “(...) estão as práticas interativas do dia-a dia, que produzem as representações sociais” (*ibid.*, p.212), está o senso comum, a conversação.

A partir disso é possível afirmar que os universos reificados produzem, normalmente, o não-familiar, que é incorporado ao universo consensual, através da construção de representações sociais, tornando-se familiar. O trabalho de Moscovici (1978), citado no início deste capítulo, acerca das representações sociais da psicanálise trata dessa questão. Nele o autor aborda como um saber científico (universo reificado) transforma-se em senso comum, sendo incorporado ao universo consensual.

Pensa-se ser interessante citar um exemplo, apresentado por Jodelet (2001), que elucida a questão da não-familiaridade: o aparecimento da Aids nos anos 80. Com o aparecimento da Aids as pessoas passaram a elaborar teorias através das informações de que dispunham. Acreditava-se, por exemplo, que a transmissão do vírus poderia ocorrer através da saliva e do suor (além do sangue e esperma) e que a Aids era uma doença-punição para uma sociedade permissiva. Jodelet (2001, p.20) afirma que esse acontecimento “(...) mobiliza medo, atenção e uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defender. A falta de informações e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações (...)”. Desse modo, com o surgimento da Aids, as pessoas passaram a elaborar representações a fim de compreender a doença, que não lhes era familiar.

Na abordagem do conceito de representação social resta ainda uma questão: por que a representação é social? Segundo Moscovici (*op.cit.*), o sentido do qualificativo pode ser apreendido se se pensar em “quem” produz e “por que” produz a representação. A representação é produzida na coletividade, por isso, ela é social. Mas isso não basta, é preciso analisar “por que” é produzida, ou seja, sua função. O autor afirma que “(...) a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais” (*ibid.*, p.77). Então, esses dois processos são as funções das representações, e justificam o uso do adjetivo social.

Abrieu (1998) atribui quatro funções às representações sociais, sendo que essas representações possuem papel fundamental nas relações e práticas sociais. A primeira é a função de saber. As representações, como teorias do senso comum, permitem que os indivíduos compreendam e expliquem a realidade, e facilitam a comunicação social. A segunda é a função identitária. Através das representações os grupos elaboram suas identidades sociais e definem, assim, suas especificidades. A terceira função é de orientação.

As representações sociais orientam os comportamentos e as práticas sociais. Nas palavras do autor, “o sistema de pré-decodificação da realidade, constituído pela representação, é, de fato, um guia para a ação” (*ibid.*, p.29). Por fim, a função justificadora. Como as representações orientam os comportamentos, elas permitem também justificá-los. Então, os indivíduos justificam determinadas condutas por meio das representações.

Estando delineado o conceito de representações sociais, é preciso, ainda, abordar os processos que as geram, a saber: a ancoragem e a objetivação.

#### 4.2.2 – Processos de formação das Representações Sociais

A finalidade das representações sociais é tornar o estranho familiar. Para isso são necessários dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação, processos através dos quais se formam as representações. Para a compreensão desses dois processos tratar-se-á, inicialmente, da estrutura da representação.

Moscovici (1978) retrata essa estrutura da seguinte forma:

Representação  $\frac{\textit{figura}}{\textit{significação}}$ . O autor pretende dizer com isso que toda representação tem uma face figurativa e uma face simbólica indissociáveis como a frente e o verso de uma folha de papel. Ou seja, a representação “(...) faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura” (*ibid.*, p.65).

Através dessa configuração o autor explica os processos formadores de representações sociais. A objetivação é a função de duplicar um sentido por uma figura, materializando o objeto. Tem-se como exemplo o fato de um complexo (conceito psicanalítico) tornar-se um órgão psicofísico do sujeito. A ancoragem é a função de duplicar uma figura por um sentido. Sá (1993, p.34) explica que esse processo consiste em “(...) fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo (...)”. Esse mesmo autor cita como exemplo o fato de a análise ser comparada ou definida como uma espécie de confissão religiosa.

A partir dessas afirmações é possível pensar um pouco mais em cada um desses processos.

Na ancoragem coloca-se algo que é estranho em um contexto familiar, através de uma comparação da idéia estranha a um paradigma conhecido. Guareschi (2003, p. 213) apresenta uma interessante metáfora acerca da ancoragem:

O barco está à deriva, pronto a deslizar, impulsionado por essa correnteza “motivadora e mobilizadora” da não-familiaridade. É preciso encontrar agora os faróis que o orientem e margens seguras que o ancoram, nos “jardões” da existência.

Ancorar é, segundo Moscovici (2003), classificar e dar nome a isso que não é familiar. O autor afirma que algo que não tem nome ou não é classificado é, além de estranho, ameaçador.

Na classificação são feitas comparações a um protótipo. Dessa forma, o objeto é comparado e define-se o quanto ele está próximo ou quanto ele diverge da norma. Moscovici (2003) observa que, se essa afirmação estiver correta, os preconceitos, sejam quais forem, só poderão ser superados através das mudanças das representações sociais.

Acompanhando a classificação vem a tendência nominalística, ou seja, ao classificar busca-se também dar nomes. Com propriedade Moscovici (2003, p.66) afirma que “ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura”. O autor afirma, ainda, que essa tendência nominalística se deve à necessidade de ajustar algo a uma representação social predominante.

Assim, na ancoragem, através da classificação e da nomeação, dá-se um sentido ao que não era familiar.

Por sua vez, o segundo mecanismo, a objetivação, torna algo abstrato algo quase concreto. Moscovici (2003) afirma sobre esse processo: “objetivação une a idéia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (*ibid.*, p.71).

Então, objetivar é materializar abstrações, é dar-lhes um sentido concreto. O conceito psicanalítico de inconsciente, por exemplo, é visualizado como uma camada profunda no cérebro (MOSCOVICI, 1978).

Para Moscovici (2003, p.72), “desde que suponhamos que as palavras não falam sobre ‘nada’, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não-verbais para elas”. Isso é a objetivação.

#### **4.3- Representações Sociais e Psicanálise: uma proposta de interlocução entre as teorias**

Na construção do referencial teórico, utilizou-se a teoria psicanalítica, na abordagem da aprendizagem e dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, e a teoria das

representações sociais. Assim, foi possível pensar em importantes questões acerca do processo de aprendizagem e do autismo e da psicose à luz da teoria psicanalítica. E é com esse olhar atravessado pela psicanálise que se pretende estabelecer a discussão das representações sociais dos professores em relação à aprendizagem desses alunos com impasses em sua constituição subjetiva.

Isto posto, emerge uma importante questão: como pensar em uma interlocução entre as teorias da psicanálise e das representações sociais? Uma forma possível de interlocução entre operadores teóricos dessas duas abordagens seria a articulação entre o estágio do espelho e as representações sociais<sup>28</sup>.

No estágio do espelho, o Outro primordial, normalmente encarnado pela mãe, antecipa ao bebê uma imagem de unificação, imagem que ele assume por amor à mãe. Então, o bebê se reconhece nessa imagem que lhe é proposta. Dessa identificação ao que o Outro antecipa esboça-se um eu.

É interessante observar que é a presença do Outro que condiciona a identificação do sujeito à imagem que lhe é antecipada. Conforme Jerusalinsky (2004a, p.70), “é para o Outro que a nossa imagem no espelho se endereça, e é de seu olhar que imaginizamos o que somos enquanto corpo”.

As representações sociais são teorias do senso comum que as pessoas elaboram para tornar familiar algo que lhes é estranho. Em outras palavras, são formas de conhecimento construídas e compartilhadas socialmente. Para Moscovici (2001), essas teorias do senso comum são uma “passarela” entre os mundos individual e social, evidenciando que a dicotomia sociedade/indivíduo é falaz. É relevante ressaltar, ainda, que na construção desses saberes estão envolvidos aspectos inconscientes, além dos cognitivos (LANE, 1993).

Após essa breve retomada dos dois conceitos, estágio do espelho e representações sociais, é possível iniciar sua articulação. Este trabalho tem como objetivo identificar as representações sociais acerca da aprendizagem dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. É a partir desse contexto educacional que se buscou tecer esses dois conceitos.

Assim como a mãe antecipa uma imagem para o bebê, a qual ele se identifica por amor, o professor antecipa uma imagem do aluno, que a ela se identifica para se representar enquanto sujeito aprendiz junto a seu mestre. As representações sociais podem ser pensadas, então, como o espelho que o grande Outro, encarnado pelo professor, disponibiliza para o

---

<sup>28</sup> Essa interlocução foi sugerida pela professora Simone Moschen Riekes, na ocasião do exame de qualificação desta dissertação.



aluno. Em outras palavras, a identificação das representações sociais estabelece o campo no qual o sujeito da aprendizagem é antecipado pelo professor. Portanto, as representações sociais produzidas refletem a imagem especular que é devolvida ao aluno pelo professor.

Considerando-se, então, que o professor antecipa uma imagem com a qual o aluno se identifica, surge uma interrogação: e se as representações sociais acerca da aprendizagem dos alunos com autismo e psicose apontam para a incapacidade de aprender, ou seja, antecipam o fracasso?

As representações sociais produzidas e reproduzidas acerca das pessoas com necessidades especiais apontam, com frequência, na direção da incapacidade. Segundo Carvalho (1998), essas pessoas “vivem suas diferenças” mais pelas representações sociais de suas limitações do que pelas suas reais limitações, representações essas que expressam suas supostas incapacidade e dependência.

Kupfer; Petri (2000, p.110) evidenciam a propagação de representações acerca da incapacidade de aprender dos alunos com autismo e psicose ao pontuarem uma questão levantada por professores “por que ensinar uma criança que não pode aprender?”. Nessa mesma direção, Alves (2005) escreve acerca da angústia dos professores ao se depararem com esses alunos que, segundo eles, não estavam usufruindo da escola para a aquisição da leitura e da escrita como os demais alunos, e, sim, para a socialização.

É bom ressaltar que esses alunos, diferentemente do que expressam essas representações, aprendem, sim. Porém, deve-se interrogar a respeito, voltando à questão apresentada acima: e se as representações sociais apontam para a incapacidade de aprender? Caso as representações sociais apontem essa incapacidade, o aluno pode responder colando-se à imagem daquele que não aprende, a fim de assegurar esse lugar no qual é reconhecido pelo professor.

Jerusalinsky (2001) discorre acerca da antecipação do fracasso, quando os pais têm um filho com uma patologia orgânica. Sabe-se que a suposição de sujeito é determinante para que esse sujeito possa advir. Assim, segundo a autora:

O que se espera, o que se imagina do futuro de uma criança, é posto em jogo em cada uma das demandas que lhe são supostas e que lhe são dirigidas. Por isso, as mesmas podem ser silenciadas quando se supõe que o bebê é incapaz de produzi-las ou a elas responder. E assim, tal incapacidade pode acabar se cumprindo no bebê-mesmo que não haja nada da patologia orgânica que assim o determine – por efeito das expectativas engendradas desde o imaginário parental (p.39).

A partir das afirmações da autora, é possível pensar a antecipação do fracasso no contexto educacional. A incapacidade de aprender pode acabar se cumprindo no aluno, assim como no bebê, se o professor não conseguir supor naquele sujeito, independentemente de sua singularidade, alguém capaz de aprender. Assim, se o professor antecipar o fracasso, não investindo nesse aluno, visto que supõe sua incapacidade, ele pode colar-se a essa imagem (aquele que não aprende). Essa antecipação de fracasso dificultará ou até mesmo impossibilitará a aprendizagem do aluno.

Evidencia-se, assim, a importância de o professor supor um sujeito em cada um dos seus alunos, um sujeito que é capaz de aprender. O mestre estaria então investindo no sujeito aprendiz e, a partir disso, poder-se-ia pensar em uma antecipação de sucesso, e não mais de fracasso.

O estudo das representações sociais traz, nesse sentido, uma importante contribuição, visto que, a partir de seu mapeamento, será possível refletir acerca do que se antecipa do lado do professor.

Resta ainda fazer uma observação. Ao tecer estágio do espelho e representações sociais, deve-se considerar que tanto no autismo quanto na psicose há um impasse na constituição subjetiva, que se abordou a partir da estrutura especular. No autismo há uma falha no próprio tempo da alienação, o que significa que as crianças autistas “(...) situam-se necessariamente num tempo lógico anterior à constituição do estágio do espelho” (LAZNIK-PENOT, 1991a, p.9), conforme afirmado anteriormente. Considerando-se a proposição de interlocução teórica aqui abordada e que a criança autista está em um tempo lógico pré-especular, o autismo teoricamente está fora dessa proposição. Afinal, o impasse subjetivo no autismo é anterior ao estágio do espelho e aqui se está propondo justamente uma interlocução entre esse estágio e as representações sociais.

Porém, ao postular que o autismo está teoricamente fora dessa “costura” entre estágio do espelho e representações sociais por situar-se em um tempo lógico pré-especular, não se pretende diminuir a importância de suposição de sujeito, do investimento nesse aluno. Basta lembrar que o sujeito emerge justamente porque foi suposto. Acredita-se, então, ser indiscutível a importância de supor algo nesse sujeito.

Portanto, pensando em termos teóricos, o autismo estaria fora da articulação estabelecida. No entanto, acredita-se que o que o Outro antecipa dessa criança com autismo faz diferença em termos de suas possibilidades. Aquilo que o professor antecipa desse aluno, a suposição ou não de sujeito aprendiz marca significativamente, acredita-se, a posição do aluno como sujeito da aprendizagem.

Nota-se aqui um paradoxo. A alienação falha no autismo, e é justamente através dessa operação que o sujeito se identifica com a imagem que lhe é antecipada. Mas como pensar que o que o Outro antecipa não faz diferença para a criança autista porque ela se encontra em um tempo lógico pré-especular? E, no caso da educação, como pensar que o que o professor antecipa desse aluno não tem influência em seu processo de aprendizagem? Acredita-se que ao supor um sujeito que aprende está-se possibilitando sua aprendizagem.

Após essa observação, cabe destacar que essa articulação teórica apresentada irá perpassar as categorias de análise dos dados desta pesquisa.

## 5. METODOLOGIA

---

A construção da metodologia precisa acontecer em conformidade com a perspectiva epistemológica adotada na pesquisa, ou seja, a teoria e as orientações metodológicas são complementares nessa atividade.

Para Arruda (2002, p.15) a metodologia decorre:

(...) de uma vasta negociação entre, de um lado, o desejo de quem pesquisa, a vontade de saber, as preferências conceituais, as posturas filosóficas e ideológicas, e do outro as possibilidades de realização deste desejo, que implicam desde as condições objetivas e materiais até o domínio dos aspectos teóricos e o talento do/a pesquisador/a. De certa forma, uma negociação entre o princípio do prazer e o da realidade, traduzidos no terreno do fazer científico.

Então, buscando a congruência entre o referencial teórico, que segue acompanhando a autora nesse sinuoso percurso, e a metodologia, tentar-se-á negociar entre o desejo da pesquisadora e as possibilidades de realizá-lo.

Assim, passa-se a delinear a metodologia utilizada na pesquisa, tendo em vista as questões de investigação propostas na introdução:

- Que representações sociais professores de uma escola da rede pública de Santa Maria-RS possuem acerca da aprendizagem de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento?
- De que forma essas representações sociais podem influenciar o processo de aprendizagem desses alunos?

Portanto, esta pesquisa visa a mapear as representações sociais dos professores em relação à aprendizagem dos alunos com autismo e psicose, e pensar sobre como essas representações influenciam o processo de aprendizagem desses alunos, partindo do pressuposto teórico de que as representações sociais são o espelho que o professor disponibiliza ao sujeito aprendiz.

Para responder às questões de pesquisa levantadas, utilizou-se uma abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa trabalha, conforme Minayo (2002, p.21-22), “(...) o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Este estudo desenvolveu-se em uma escola onde o convívio com diversos atores sociais permitiu que se identificassem as representações sociais (re) produzidas acerca do objeto de pesquisa.

A seguir, apresentam-se os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e a forma como será operacionalizada a análise dos achados da pesquisa.

### **5.1- Os sujeitos participantes da pesquisa**

Para a seleção da escola em que se realizou a pesquisa de campo foram utilizados dois mapeamentos feitos pelas integrantes do projeto “Resgatando os saberes docentes acerca da escolarização de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento”, do qual a autora participa. Esses mapeamentos tiveram por objetivo localizar as escolas da rede pública que os alunos com hipótese diagnóstica de autismo e psicose estavam freqüentando, a fim de se conhecer a realidade de Santa Maria e de se proporem ações relativas ao projeto.

No primeiro mapeamento, em 2004, foram enviadas cartas de apresentação do projeto às escolas municipais e estaduais para comunicar que se faria um contato por telefone para realizar esse levantamento. Optou-se por fazer esse primeiro contato por telefone pelo fato de o número de escolas ser relativamente grande. Nesse mapeamento inicial foram encontrados dez alunos freqüentando oito escolas estaduais.

Em abril de 2005 realizou-se mais um mapeamento, através de contato telefônico, para fins de atualização de dados. Foram encontrados nesse levantamento mais quatro alunos com hipótese diagnóstica de autismo e psicose em duas escolas diferentes das oito primeiras encontradas.

Na escola selecionada para a pesquisa, há um aluno com hipótese diagnóstica de psicose freqüentando a sétima série do ensino fundamental (na ocasião da pesquisa de campo, em 2005, ele freqüentava a sexta série), dois alunos com hipótese diagnóstica de psicose

freqüentando a classe especial no turno da manhã e um aluno com hipótese diagnóstica de autismo freqüentando a classe especial no turno da tarde<sup>29</sup>.

Essa escola foi pré-selecionada, pela autora, devido ao número significativo de alunos com hipótese diagnóstica de Transtornos Globais do Desenvolvimento, depois de realizada a atualização dos dados. Após essa “pré-seleção” entrou-se em contato com a coordenação da escola que manifestou interesse pela realização do trabalho na instituição.

O passo seguinte foi conversar com cada professor, apresentando o objetivo desta pesquisa, bem como seus instrumentos de coleta de dados, a observação e as entrevistas. Todos os professores com quem se conversou disponibilizaram-se prontamente a participar da pesquisa.

Assim, os sujeitos que participaram da pesquisa foram sete professores do ensino regular e especial e um coordenador pedagógico da escola. A pesquisa não se restringiu somente aos professores que têm esses alunos em sala de aula, porque se pensa que, no processo de inclusão, o aluno não é responsabilidade apenas de determinada professora, mas de toda a escola. Além disso, acredita-se que esses profissionais todos no intervalo, nas conversas, nas reuniões pedagógicas, nas trocas de idéias, vão construindo representações sobre a aprendizagem desses alunos, face a suas diferenças, progressos ou dificuldades, independentemente de eles estarem ou não na sala de aula desses professores.

Dessa forma, foram oito os sujeitos participantes desta pesquisa, que serão nomeados por letras, de A a H, a fim de preservar suas identidades:

- Professora A: professora de Educação Física;
- Professora B: professora da Classe Especial do turno da manhã;
- Professora C: professora de Artes;
- Professora D: coordenadora pedagógica;
- Professora E: professora de História;
- Professora F: professora da Educação Infantil;
- Professor G: professor de Matemática;
- Professora H: professora da Classe Especial do turno da tarde.

Os Professores A, C, E e G trabalhavam com o aluno que estava incluído na sexta série. A Professora H da classe especial da tarde tinha um aluno com hipótese diagnóstica de autismo em sua sala de aula. A Professora B da classe especial da manhã trabalhava com dois alunos com hipótese diagnóstica de psicose. A Professora F não possuía nenhum aluno com

---

<sup>29</sup> Os alunos tinham, na ocasião da pesquisa de campo, entre 10 e 18 anos. É interessante observar que dois desses alunos já são adolescentes.

autismo ou psicose, mas realizava um trabalho em conjunto com a Professora B. Além desses professores, foi entrevistada a coordenadora pedagógica da escola (Professora D).

## 5.2- Instrumentos de coleta de dados

Considerando a importância já pontuada da complementaridade entre a teoria e as orientações metodológicas e tendo em vista o objetivo desta pesquisa, utilizaram-se dois instrumentos na coleta de dados. É nesse processo de coleta que o pesquisador entra em contato com a realidade pesquisada, desse modo “a coleta de dados estabelece um processo de comunicação com o universo estudado (...)” (ARRUDA, 2002, p. 17). No caso desta pesquisa esse processo possibilitou importantes articulações teórico-práticas.

Assim, buscou-se identificar as representações sociais através de entrevistas com os oito professores e através de observações na escola.

As técnicas verbais são, como afirma Spink (1993, p.100), as mais empregadas para se identificarem as representações sociais, especialmente as entrevistas que são realizadas a partir de um roteiro mínimo. Nas palavras da autora:

Dar voz aos entrevistados, evitando impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, principalmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta.

Então, através das entrevistas procurou-se mapear as representações sociais que emergiram nas falas dos professores. Essas entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro com cinco eixos norteadores (Anexo I). Conforme Minayo (1996, p.99), o roteiro é um “instrumento para orientar uma ‘conversa com finalidade’ que é a entrevista, ele deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação”. A partir disso, os eixos norteadores abordaram temas como o processo de ensino-aprendizagem, a aprendizagem de alunos com autismo e psicose e os benefícios que a escola propicia a esses sujeitos.

As observações na escola foram realizadas para entrar em contato com a realidade dos atores sociais envolvidos nesta pesquisa, visando a obter informações relevantes para o estudo. A escolha metodológica pela observação se deu por dois motivos. Primeiro porque,

para tentar responder à segunda questão desta pesquisa, envolvendo a influência que as representações sociais dos professores têm sobre a aprendizagem dos alunos, foi preciso observá-los em sala de aula para analisar como sua aprendizagem está se desdobrando.

A segunda razão foi a relevância dos métodos de observação em pesquisas de representações sociais, relevância destacada pelo próprio Moscovici (2003). Para Guareschi (2002) as práticas sociais revelam as representações sociais das pessoas, por isso é importante analisar o que as pessoas fazem e não só o que elas falam. Assim, a relação entre ação e fala é, segundo o autor, essencial para se entender o campo representacional.

Minayo (2002, p.59-60) aborda uma questão relevante acerca da técnica de observação ao afirmar que através dela é possível “(...) captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

Portanto, as observações permitiram neste estudo um maior conhecimento da realidade pesquisada, e dados importantes emergiram. Essa técnica possibilitou uma melhor compreensão do campo representacional na articulação entre ação e fala. Além disso, foi possível observar como a aprendizagem dos alunos estava se desdobrando.

As observações foram realizadas por um mês e meio, em torno de quatro vezes por semana, intercalando-se entre a sexta série e a classe especial da manhã. Essas observações foram previamente combinadas com os professores, sendo que na classe especial do turno da tarde não foi possível realizá-las.

Em conversa com a Professora H, essa informou que não seria possível fazer as observações em sua sala de aula porque já havia uma acadêmica observando a turma duas vezes por semana. Então, combinou-se que a autora observaria somente um dia para conhecer um pouco de sua realidade e, posteriormente, se realizaria a entrevista.

Ao final de cada observação era feito um registro dos aspectos mais importantes para a pesquisa, envolvendo as práticas dos professores, as conversas informais com os atores sociais e o processo de aprendizagem dos alunos com autismo e psicose.

No período final das observações foram realizadas as entrevistas com os professores.

### **5.3- A análise dos dados**

Para analisar as falas dos sujeitos entrevistados, utilizou-se o método de análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 42) define esse tipo de análise como:



Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Com base nisso, procurou-se analisar o conteúdo das falas dos professores para identificar as representações sociais que nelas se expressaram.

Um ponto relevante a ser destacado na análise de conteúdo é a inferência de conhecimento, citada pela autora acima. De acordo com Minayo (1996), as técnicas qualitativas, como é o caso desta pesquisa, ultrapassam a mera descrição dos conteúdos manifestos na análise, realizando uma interpretação mais profunda através da inferência. Assim, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p.44).

Então, na análise das falas dos professores, procurou-se pensar sobre o que estava por trás do discurso para responder às duas questões propostas nesta pesquisa.

Após diversas leituras das falas estabeleceram-se as categorias de análise. A categorização é uma operação de classificação. Nas palavras de Bardin (*op.cit.*, p.118), “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”.

Em face a isso, foi possível distinguir duas categorias de análise que tiveram realce no mapeamento das representações sociais dos professores, e que serão discutidas no capítulo seguinte:

1ª Categoria: A socialização considerada como objetivo principal da escolarização de alunos com autismo e psicose.

2ª Categoria: Quando o que se antecipa é o sucesso... ou o fracasso<sup>30</sup>

No item anterior, acerca dos instrumentos de pesquisa, demonstrou-se a importância da técnica de observação nas pesquisas em representações sociais e para esta pesquisa especificamente. Os registros das observações serão utilizados na análise de dados, de forma a complementar as pontuações realizadas a partir das falas. Nesse sentido, as observações foram de extrema importância não só para oportunizar uma aproximação da pesquisadora à realidade estudada, mas para relacionar práticas e conversas informais aos dados obtidos nas

---

<sup>30</sup> A nomeação dessa categoria foi inspirada no título do artigo “Quando o que se antecipa é o fracasso ... Prevenção Secundária e Estimulação Precoce”, de autoria de Julieta Jerusalinsky. O artigo consta nas referências bibliográficas desta dissertação.

entrevistas. Vale ressaltar que as observações possibilitaram o levantamento de importantes considerações, especialmente acerca da segunda questão proposta nesta dissertação.

Passa-se agora à discussão dos dados, buscando tecer a teoria com os achados da pesquisa.

## 6. DISCUSSÃO DOS DADOS

---

Neste capítulo, pretende-se estabelecer a discussão dos dados coletados junto à realidade pesquisada, articulando teoria e prática. Com base no referencial teórico adotado, a psicanálise e a teoria das representações sociais, e nas informações reunidas com os atores sociais, por meio das observações e das entrevistas, foi possível perceber o realce de duas categorias de análise no campo representacional da aprendizagem de alunos com autismo e psicose.

Pensa-se que as considerações feitas nesta discussão poderão contribuir para se refletir acerca da escolarização desses alunos. Em especial, poderá contribuir com a escola em que realizou-se a pesquisa de campo, oferecendo, talvez, aos professores uma oportunidade de (re) pensar algumas questões de suas práticas.

Deseja-se salientar um profundo respeito a esses professores, bem como a suas práticas e suas falas aqui utilizadas na tentativa de se tecer o saber acadêmico à realidade escolar. Na convivência com esses mestres e seus alunos teve-se uma oportunidade ímpar de aprendizagem, que se tentará traduzir em palavras.

Apresentam-se, a seguir, as duas categorias de análise.

### **6.1- 1ª Categoria: A socialização considerada como principal objetivo da escolarização de alunos com autismo e psicose**

Nesta categoria, abordam-se as representações sociais (re) produzidas pelos professores, que apontam a socialização como o principal objetivo da escolarização dos alunos com autismo e psicose. A partir dessa discussão em relação à socialização, serão construídas importantes considerações no que tange à aprendizagem desses alunos.

Ao serem questionados sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo e psicose, os professores expressaram, em suas falas, que a socialização é o maior benefício na escolarização desses alunos.

*Ele gosta da escola. As atividades, os eventos que tem, ele participa. Nas atividades, por exemplo peças de teatro, encenações, ele participa. Dentro dos seus limites, mas várias vezes ele já participou desse tipo de atividade. E é uma alegria enorme para ele. Então, eu acredito que a escola tem oportunizado momentos importantes para eles. Isso eu acho que é o mais importante para eles, que é essa socialização, que é essa vivência com os outros. (Professor G)*

*Para ele tudo que ele convive aqui é importante. O benefício maior é a socialização, mas, assim ó, eu acho que todo esse aprendizado que ele tem aqui de alguma forma auxilia ele lá fora, no convívio da casa, em tudo, né. (Professora A)*

Em suas falas, os professores evidenciam, portanto, a importância atribuída à integração social dos alunos. Essas afirmações dos professores manifestam uma representação de aprendizagem que ultrapassa a visão de algo restrito aos conteúdos escolares. Evidentemente, o aprendizado que a escola oportuniza a seus alunos vai além dos “saberes formais”, e isso aparece claramente na fala da Professora A, ao se referir a “todo esse aprendizado”.

Pensando especificamente no caso dos alunos com autismo e psicose, podem-se retomar as afirmações de Kupfer (2001b), nas quais a autora destaca a importância desse lugar social que a instituição escolar oferece a esses alunos. Essa designação de lugar social, a ordenação e as leis que regem as relações entre as pessoas e o reconhecimento, referido por Jerusalinsky (2004a), podem propiciar efeitos subjetivantes para esses alunos com impasses em sua constituição subjetiva. É bom lembrar que nem sempre a frequência à escola tem valor terapêutico, o que implica pensar a inclusão escolar caso a caso.

No entanto, se a socialização é um objetivo importante na escolarização de tais alunos, ela não pode ser considerada o único. É preciso refletir, então, um pouco mais acerca dessa representação que aponta a socialização como o maior benefício que a escola propicia a esses sujeitos, tendo em vista que a integração social é considerada, freqüentemente, a finalidade da inclusão educacional dos alunos.

Durante as conversas informais e observações com os atores sociais da realidade estudada, foi possível constatar, no que se refere à inclusão educacional, que a escola prima

pela socialização dos alunos incluídos. Assim, esses alunos, e entre eles o aluno com hipótese diagnóstica de psicose que freqüentava a sexta série do ensino fundamental, são aprovados automaticamente, independentemente do que construíram em termos de aprendizagem dos conteúdos escolares.

As observações em sala de aula do aluno incluído revelaram que ele não conseguia acompanhar o ensino dos conteúdos da série em que se encontrava, como os demais colegas. Na disciplina de matemática, por exemplo, a turma estava trabalhando equações e o aluno não compreendia essa matéria, conseguindo resolver somente cálculos “simples” que envolviam as quatro operações, segundo informação do Professor G.

Em uma dessas observações, acompanhou-se uma avaliação individual dos alunos nessa disciplina. Assim que recebeu a prova, o aluno com hipótese diagnóstica de psicose disse: “Taís, acho que não vou conseguir fazer isso!”. Como o professor já havia informado que um colega sempre o ajudava a fazer a avaliação, disse-lhe que, caso não conseguisse, alguém o auxiliaria. O aluno não conseguia resolver os exercícios e ficou agitado por isso. Então, ele voltou a repetir que não sabia resolver as questões e pediu ajuda para resolvê-las. A autora deste trabalho lhe explicou que não estava bem lembrada dessa matéria e sugeriu que solicitasse ajuda ao professor. O professor pediu a um colega, após esse ter terminado sua prova, que o ajudasse. Esse colega acabou resolvendo todas as questões da prova pelo aluno. Quando seu colega terminou a prova, o aluno mostrou-a, orgulhoso, dizendo que havia concluído.

No final da aula, conversou-se com o professor, a fim de saber como era feita a avaliação desse aluno, uma vez que ele não acompanhava o conteúdo e não havia conseguido resolver as questões da prova. O Professor G informou que a recomendação dada pela coordenação da escola é que o aluno fique sempre com a nota na média para ser aprovado.

Os Professores G e B comentaram, em suas entrevistas, que o aluno não acompanha a turma.

*Ele não acompanha. Ele não tem esse nível de compreensão dos assuntos, dos conhecimentos tratados dentro da série que ele se encontra. Ele não chega, ele não consegue alcançar. Às vezes que eu procurei estar próximo dele que, que expliquei alguma coisa especificamente, que sentei do lado dele, isso eu percebi, que ele não dominava não. (Professor G)*

*Ele tem dificuldade e não consegue acompanhar realmente a turma. Não acompanha em nenhuma das disciplinas. (Professora B)*

Poder-se-ia dizer que, no que tange a aprendizagem, esse aluno não está incluído. Então, se do ponto de vista da socialização ele pode estar incluído, tendo uma boa relação com seus pares, e isso foi possível constatar durante as observações, poder-se-ia pensar que, do ponto de vista da aprendizagem, está excluído. A partir disso, lança-se uma relevante questão formulada por Jerusalinsky (2004b): por que, para incluir-se socialmente, o aluno precisa suportar a exclusão da aprendizagem?

A promoção automática de alunos incluídos faz parte do estatuto da escola. A Professora D fala a respeito da não reprovação.

*Eles não são reprovados porque nós entendemos que o mais importante para esses alunos é a socialização. Então, nós, na parte intelectual, não exigimos critérios para aprovação. Então, eles vão passando de série em série naturalmente, normalmente. Até mesmo porque a gente quer é ajudá-los na auto-estima deles, na socialização. Então, se houver uma reprovação a gente acha que não está ajudando, vai estar prejudicando. (Professora D)*

Acredita-se que há muito o que se refletir em relação a essa representação que aponta a socialização como o principal objetivo na escolarização de alunos com autismo e psicose. Ao afirmar que “na parte intelectual” os professores não exigem critérios para a aprovação, a Professora D expressa que para esses alunos o maior benefício é a convivência com os demais. Poder-se-ia questionar, então, sobre como se desdobra o processo de aprendizagem de um aluno de quem só se “espera” a socialização.

Nesse sentido, Jerusalinsky (*op.cit.*) adverte acerca da progressão nas escolas, vista como forma de realizar a inclusão social:

A progressão nas escolas é uma falácia, porque só o pretexto de preservar a inclusão social é lhe condenar a uma “burrice extrema”, porque ele não tem condições de aprender porque, ao ser promovido, o sujeito não consegue na série superior o que ele não aprendeu na anterior. (...) A criança não aprendeu a ler e escrever ainda e ainda está numa adequação curricular para alfabetização, e está na 4ª série? O que ela compartilha com seus colegas? Em termos cognitivos, nada. Em termos sociais, pode ser. Se a criança tem uma boa estruturação psíquica, uma boa estruturação simbólica. Mas, por que não fazer a participação social da criança em certo tipo de configuração e não condená-la a um fingimento?

Essa crítica do autor remete a um questionamento sobre quantas crianças podem estar condenadas a um fingimento, em nome da inclusão educacional. A inclusão é um desafio e os professores da escola dispuseram-se a enfrentá-lo, primando pela integração social. A partir

disso, pensa-se ser importante uma reflexão acerca do que se pode nomear, a princípio, de inclusão na aprendizagem.

Durante as entrevistas e conversas informais com os professores, foi possível perceber que há um movimento de interrogação por parte desses profissionais acerca da aprendizagem de seus alunos.

*Com relação a ele, especificamente, eu acho que não fiz praticamente nada para ele em termos de conhecimento. (...) Não sei como agir. Sou completamente leigo no assunto. E por isso que eu falei que não fiz praticamente nada por ele. A única coisa que eu acho que foi bom, que valeu, até pelo que a mãe dele relatou, foi que ele gostava de mim, falava muito do professor de matemática em casa. Talvez pela forma que a gente o tratava, e a atenção que dispensava. Mas isso como pessoa, como ser humano, não como aluno-professor. Essa relação, assim, acho que não foi suficiente. Não foi, não foi legal. (Professor G)*

*Na realidade, às vezes eu acho que a gente acaba fazendo de conta que está trabalhando com eles e na realidade a gente não está trabalhando. (Professora E)*

*A gente procura sempre priorizar isso: a integração entre os alunos especiais e os outros. Então, a gente tenta sempre estar desenvolvendo essa questão da socialização. Eu acho que a dificuldade e a defasagem fica na questão da aprendizagem, sei lá, mais sistemática, sabe. (Professora E)*

Nessas falas, transparece uma preocupação com a construção do conhecimento desses alunos. O Professor G revela sua angústia frente a um aluno que o defronta com o não-saber e sua insatisfação em relação à maneira como o processo de aprendizagem desse aluno se desdobrou. Em uma conversa com esse professor, após a realização da primeira observação em sua aula, perguntou-se sobre a aprendizagem do aluno. O professor afirmou que o aluno não compreendia a matéria e que ele estava incluído “mais para conviver com os outros”. E, em seguida, expressou dúvida, ao dizer: “Também não sei, porque essa é a primeira experiência que eu tenho”. Então, o professor apontou que esse aluno está em sala de aula para se socializar e, logo após, revelou uma incerteza.

A Professora E também constata a “defasagem” no desdobramento da aprendizagem dos alunos, ao se referir ao trabalho da escola em relação à socialização. E, quando afirma que às vezes se faz de conta que se trabalha com esses alunos, isso lembra da condenação ao fingimento, referida por Jerusalinsky (2004b).

Em conversas informais com a Professora B, essa afirmou que está se questionando e também questionando a escola sobre a promoção automática dos alunos incluídos, tendo em vista que eles demandam, muitas vezes, uma flexibilização temporal para que a aprendizagem seja consolidada.

Esse movimento por parte de alguns professores é extremamente valioso. Acredita-se que, através desse movimento, eles podem estar começando a se interrogar sobre o próprio estatuto da escola que prima pela socialização.

Essas interrogações levantadas pelos professores, aliadas às reflexões de Jerusalinsky (2004b), direcionam a um (re) pensar acerca da própria representação de socialização. Há que se pensar, portanto, em que consiste uma real socialização.

Nesse sentido, Paulon; Freitas; Pinho (2005) afirmam que qualquer separação entre socialização e aprendizagem é artificial, tendo em vista que fazer parte de um grupo é compartilhar com os outros membros interesses e aprendizagens. Assim:

Que inclusão pode ocorrer caso um grupo todo esteja trabalhando um determinado tema, determinado problema, com exceção dos alunos A e S, que têm objetivos de natureza funcional a serem alcançados e não de natureza acadêmica, como seus colegas? Com base em que trocas será feita a socialização e a integração dos mesmos no grupo? Uma proposta educativa que não esteja atenta a tais questões apenas cristaliza a diferença do aluno com deficiência dentro da sala regular e reforça a sua exclusão, ainda que compartilhe o mesmo espaço físico que os outros (*ibid.*, p.10-11).

A partir dessas importantes considerações, pode-se perceber que uma real socialização vai muito além de compartilhar um espaço físico, visto que a integração social implica compartilhar também aprendizagens. Isso evidencia que a dicotomia aprendizagem/socialização não é adequada.

Nessa mesma direção, Batista; Mantoan (2005) pontuam que a socialização, vista como o único objetivo da escolarização dos alunos com necessidades especiais, não implica uma real inclusão educacional. As autoras advertem que, com base nessa “suposta socialização”, há uma “espécie de tolerância” desses sujeitos na sala de aula. Na realidade, “a verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro” (*ibid.*, p.30)

Com base nessa premissa de que a integração social e a aprendizagem são indissociáveis, de forma que uma verdadeira socialização envolva, também, o compartilhar aprendizagens, saberes acadêmicos, é possível perceber que não se opera uma real inclusão ao se inserir um aluno em uma sala de aula do ensino regular com o único objetivo de uma



suposta socialização. E as dúvidas reveladas nas falas dos professores demonstram que esses estão realizando importantes construções nesse sentido.

A partir das construções produzidas até aqui é interessante, neste momento, pensar acerca de uma representação que emergiu nas falas dos professores, ao serem perguntados sobre o que consideram importante no processo de ensino-aprendizagem (de todos os alunos), a saber, a relevância da relação professor-aluno nesse processo.

*Eu acho fundamental, assim ó, que exista empatia por parte do professor. (...) E o professor, né, todas essas questões assim de empatia, fora, né todo o lado profissional dele, como professor. Mas, se ele não estiver sintonizado com o aluno aquele processo ali fica complicado. (Professora A)*

*Acredito que, dependendo do aluno, tu estabelece metas que são mais importantes (...). Mas tem uma coisa fundamental, que eu considero e que eu sempre falo para as gurias, que é a nossa relação com eles, professor-aluno, que eu acho que é um meio de chegar no aluno. (Professora B)*

*Várias coisas. Vários fatores são importantes, mas o que eu acho mais importante é a relação, o relacionamento professor-aluno. (Professora C)*

*É preciso, inicialmente, que haja uma interação entre professor e aluno para que o processo se concretize. Se não houver uma interação entre essas duas partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, fica uma via de mão única. Seria só o professor tentando ensinar e do outro lado não vai ocorrer a aprendizagem. Eu acho que um dos fatores mais importante é a interação entre professor e aluno. E para isso concorrem vários outros fatores nesse processo todo. (Professor G)*

Os professores apontam, então, o relacionamento entre eles e os aprendizes como fundamental para o desdobramento da aprendizagem. É preciso considerar que, evidentemente, o fato de um professor ter uma boa relação com seus alunos não garante a aprendizagem. E isso transparece nas falas dos professores ao se referirem, por exemplo, à importância do “lado profissional” e aos “outros fatores” que intervêm nesse processo.

Na escolarização de alunos com autismo e psicose, não é suficiente a convivência com seus colegas e nem que o professor tenha uma boa relação com esses sujeitos. É preciso também que o professor invista no sujeito aprendiz, acreditando em sua capacidade de aprendizagem. Assim, o professor precisa desejar o desejo de saber de cada um dos seus

alunos, o que se torna complicado, supõe-se, quando se acredita que esse ou aquele aluno está em sala de aula somente para conviver com os demais.

O professor deve, dessa maneira, buscar entrelaçar o aluno com o mundo da escola, como refere Alves (2005), para que assim se opere uma verdadeira socialização que implica compartilhar os saberes acadêmicos e não só um espaço físico.

É interessante destacar, ainda que ao versarem acerca da aprendizagem do aluno com hipótese diagnóstica de psicose, alguns professores apontam a falta de formação como um obstáculo em seu trabalho com esse aluno.

*Ele tem condições, ele tem capacidade de te dar essas respostas, mas é bem isso, assim ó, na verdade a gente fica Tateando. Porque nós principalmente fomos formados a vida inteira para trabalhar com crianças que não teriam problema nenhum, a não ser aqueles problemas de aprendizagem normal. A gente só foi preparado para trabalhar com os ditos “normais”. E aí a gente também não sabe muito e exatamente por não saber muito que a gente falha bastante, né. É bem complicado. (Professora A)*

*Eu não tive nenhuma disciplina na faculdade que falasse sobre autismo, de como lidar com eles incluídos. E nesse ponto, nesse aspecto eu sou bastante crítica, porque a gente fala de inclusão, existe uma lei de inclusão, a gente tenta colocar em prática, mas na realidade eu não vejo preocupação do Estado ou dos órgãos competentes em preparar o professor para na sala de aula poder fazer um trabalho realmente, que a gente consiga realmente trabalhar essas questões e fazer esse aluno desenvolver mais. Eu acho que a inclusão ela é ..., como é que eu vou te dizer, ela é importante, sabe, é preciso, concordo com a inclusão, mas eu acho que o Estado, que os órgãos que deveriam se preocupar não se preocupam em dar para a gente subsídios, fornecer conhecimento, em dizer como que a gente vai lidar, sabe. (Professora E)*

*Olha, é complicado porque como eu não tenho essa capacitação, vamos dizer. A gente nunca participou de um curso, de seminários, de algumas coisas. Nunca foi proporcionado para a gente. Então, eu acho que o trabalho fica bastante prejudicado. (...) Eu acho que eu poderia fazer um trabalho bem melhor, bem mais qualificado com eles se a gente tivesse essas condições, se a gente tivesse o suporte para isso. (Professora E)*

A partir de suas falas é possível perceber que as professoras se interrogam acerca de sua prática e se mostram preocupadas em relação ao processo de aprendizagem desse aluno

que, conforme já afirmado, pode-se considerar excluído dos conhecimentos acadêmicos que seus colegas compartilham.

A fala da Professora A revela um investimento, na medida em que ela afirma que o aluno tem capacidade de aprender. A professora expõe também a dificuldade em seu trabalho, dizendo que “falha bastante”, falha que ela atribui à falta de conhecimento.

Por sua vez, a Professora E pontua que a falta de capacitação dificulta a realização de um trabalho “bem mais qualificado” com o qual pudesse “fazer esse aluno desenvolver mais”.

Não há dúvida quanto à importância da formação continuada na carreira docente, porém é preciso observar dois aspectos. O primeiro deles é levar em conta os saberes de que esses professores já dispõem, uma vez que sua prática é uma oportunidade valiosa de aprendizagem na qual esses profissionais poderão tecer os saberes acadêmicos de sua formação à realidade do campo educacional. Então, o professor possui um precioso “material” para refletir acerca de seu fazer pedagógico e aprimorá-lo, sem, algumas vezes, se dar conta disso.

Outro aspecto a ser considerado é o que se espera dessa formação, seja ela sob forma de curso, seminário, assessoria, etc. Acredita-se ser necessário pensar no que se espera dessa formação, uma vez que não é possível almejar que alguém diga, mostre como fazer. Pensa-se que uma formação continuada exige estudos sistemáticos para que se possa “costurar” teoria e prática. Não há uma “receita” sobre como trabalhar com esse ou aquele aluno, tendo em vista a singularidade e também os processos inconscientes em jogo no ensino e na aprendizagem. Nesse sentido, a teoria é de suma importância porque fornece o suporte para a prática e permite ao professor repensar seu fazer pedagógico, a partir da compreensão teórica.

Para finalizar, é possível, com base no exposto até aqui, pontuar algumas considerações importantes que puderam ser elaboradas. Nesta categoria foi analisada a representação social, produzida na realidade estudada, que aponta a socialização como principal objetivo da escolarização de alunos com autismo e psicose, sendo que, a partir dessa representação, foi estabelecida a discussão envolvendo fatores relevantes.

Nos capítulos teóricos, evidenciou-se a importância da escola para esses alunos e sua capacidade de aprender. Além disso, foi salientado que quanto à demanda por parte do professor, seu investimento no sujeito aprendiz é essencial. Então, a partir da representação social discutida nessa categoria, poderia-se perguntar se há investimento na aprendizagem de um aluno que está na sala de aula com o objetivo principal de convivência.

A análise revelou que há um movimento, por parte dos professores, de questionamento acerca da forma como está se desdobrando a aprendizagem do aluno, que não acompanha os

conteúdos escolares. Os professores percebem essa exclusão da aprendizagem e começam a se perguntar a respeito disso. Esse é um importante passo na busca de uma real inclusão educacional.

Acredita-se que a promoção automática dos alunos, com a justificativa da integração social, poderia ser revista e esse movimento indica, talvez, que algo se produzirá nesse sentido. A aprendizagem dos alunos deve ser considerada objetivo principal na escolarização, ao lado da socialização, e as formas singulares através das quais ela se desdobra apontam para que seja possível, sempre que necessária, uma flexibilização temporal. Além do mais, pensa-se que fará diferença na prática pedagógica do professor trabalhar com um aluno que está ali para aprender como os demais. Assim, o professor procurará “envolver” esse aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do texto foi possível construir, a partir de premissas teóricas e dos dados que emergiram da realidade pesquisada, uma forma de se pensar a socialização: a integração social implica compartilhar as aprendizagens. Em face disso, a dicotomia aprendizagem/socialização revela ser uma falácia. Dessa maneira, é necessária uma reflexão em relação à própria representação de socialização no campo educacional.

## **6.2- 2ª Categoria: Quando o que se antecipa é o sucesso... ou o fracasso**

Pretende-se estabelecer a discussão, nesta categoria, a partir das representações sociais dos professores acerca da capacidade de aprender dos alunos com autismo e psicose. A partir disso, será possível pensar sobre como essas representações podem estar influenciando no desdobramento da aprendizagem desses alunos, considerando-se que a representação social é o espelho que o Outro, encarnado pelo professor, disponibiliza ao sujeito aprendiz.

Para iniciar esta análise apresentam-se as falas das Professoras B e F. Nessas falas, é possível identificar representações sociais que apontam para a capacidade de aprender dos alunos com hipótese diagnóstica de Transtornos Globais do Desenvolvimento. É bom lembrar que a Professora F é professora da Educação Infantil e realiza um trabalho em conjunto com a Professora B, da classe especial da manhã. Esse trabalho consiste no planejamento de atividades pedagógicas pelas duas professoras e, também, na reunião das duas turmas após o

recreio para os alunos interagirem, sendo que, às vezes, eles vão até a praça da escola e outras permanecem em sala de aula realizando as mais variadas atividades.

*Bom, tu sabe que eu atuo com Educação Infantil, mas trabalho junto com a Professora B com Educação Especial. Nós planejamos juntas, tudo igual, sem mudar nada. O que eu planejo ela também planeja igual para nós atingirmos os mesmos objetivos. Só que aí o alcance dela é menor que o meu em algumas crianças, porque têm outras que não. O V. é um que o V. se vai, né. Mas, eu acho que a aprendizagem dele está sendo ótima, pelo que eu acompanho junto com a Professora B. (Professora F)*

*A aprendizagem deles eu considero que está sendo bastante complexa. Porque tu te surpreende às vezes com eles. Porque quando o M. chegou, eu lembro que ele era o que tinha mais características, porque o V. conversa contigo, se relaciona. Mas com o M. eu me surpreendia quando eu dava ordens para ele e ele atendia. Ver que ele progrediu de certa maneira e isso me surpreende bastante. (...)Me surpreendia, porque eu não esperava, como ele não tem linguagem oral, fala, tu imagina que ele não vai te entender, também. Só que ele demonstrou que ele me entende. Ele faz as coisas que eu peço. E isso é bem interessante. Até quando a gente trabalha com jogos, que ele consegue fazer a atividade que tu imagina que ele não vai conseguir. Nesse sentido eu me surpreendi. (Professora B)*

*Eu acho que eu me surpreendia com o M. por isso, porque eu não apostava tanto nele. Então eu começo a perceber que ele tem condições de aprender. (Professora B)*

A professora F fala acerca do trabalho realizado com a Professora B e da aprendizagem dos alunos. Pode-se perceber que essa professora aposta na capacidade de aprendizagem dos alunos da classe especial, entre eles os dois alunos com hipótese diagnóstica de psicose, afirmando que o “alcance” da Professora B é maior que o seu em alguns sujeitos. Em seguida, a Professora F refere-se à aprendizagem de um dos dois alunos, que ela considera “ótima”.

Por sua vez, a Professora B revela como se surpreendeu diante da capacidade de aprender de seu aluno com hipótese diagnóstica de psicose que “tinha mais características” e não “tem linguagem oral”. A professora afirma que essa surpresa se deu porque ela não apostava tanto nesse sujeito. A partir disso, pode-se perceber a significativa mudança de olhar sobre o aprendiz e o investimento por parte dessa professora que conseguiu ver um sujeito para além do seu sintoma.

O investimento na capacidade de aprendizagem de seus alunos e a suposição de sujeito por parte da Professora B revelaram-se, também, durante as observações. É possível relatar, aqui, duas situações que evidenciam esse fato. A primeira delas foi durante a realização de uma atividade que envolvia um jogo de bingo de palavras. Todos os alunos foram escrever ou desenhar a palavra de sua cartela. Um dos alunos com hipótese diagnóstica de psicose ao chegar ao quadro negro começou a bater o apagador insistentemente. Então, a Professora B lhe disse: “Você quer apagar? Não dá para apagar, agora a gente vai escrever”. Na segunda situação, o mesmo aluno encostou levemente a boca aberta na bochecha da professora e ela lhe disse: “Ah! Tá me dando um beijo”.

Nesses dois preciosos exemplos, evidenciou-se a suposição de sujeito. A professora deu significado aos atos desse aluno, que muitos considerariam estereotípias ou atos sem sentido. Sabe-se que essa significação é muito importante no trabalho com esses alunos. Pode-se lembrar que é justamente porque a mãe dá sentido aos reflexos, ao choro do bebê, que esse sujeito, que ainda não está ali, pode advir.

Há, ainda, outra fala da Professora F que revela a aposta na aprendizagem dos alunos com autismo e psicose:

*Mas para todos nós é um crescimento ter uma criança especial e maravilhosa dentro da escola. Eu acho que para todo mundo. Todo mundo aprende, olha e aprende que existem os “bonitinhos”, os “inteligentes”, os “certinhos” e aqueles que nos lançam os desafios. Porque o desafio está ali, nessas crianças, no pouco de crescimento ou no muito de crescimento que eles podem nos dar. A gente tem que puxar, fazer aparecer, porque aparece, o crescimento deles aparece.*  
(Professora F)

Através dessas palavras podemos perceber que, para a professora, esses alunos aprendem sim, de forma que nessa fala emerge aquilo que havia se afirmado na construção teórica: a capacidade de aprender dos sujeitos com autismo e psicose.

Então, pode-se inferir que as falas e as práticas dessas duas professoras (re) produzem representações que apontam para a capacidade de aprendizagem. Há investimento nesses aprendizes, assim pode-se pensar que essas mestras desejam o desejo de saber desses alunos, o que possibilita sua aprendizagem.

O “crescimento” dos alunos, como refere a Professora F, é revelado durante as entrevistas e também, nas conversas informais. Nessas, os atores sociais afirmaram o progresso desses dois alunos desde que iniciaram a frequência à escola. Durante as

observações, a pesquisadora verificou o investimento das professoras na aprendizagem desses alunos e as “respostas” desses a ele. Observe-se, então, as falas das professoras:

*O que faz com que eu aposte mais é o sucesso deles a cada dia. Para mim o V. foi um desafio quando eu cheguei. Então, para mim, é maravilhoso quando eu consigo que ele aprenda alguma coisa.*  
(Professora B)

*A evolução em relação ao que nós esperamos deles, ao que nós tentamos alcançar com eles é ótima. Tem alguns, como o caso do M., que é o mínimo, mas é um mínimo que é enorme de grande para nós, em relação quando ele chegou na escola. Agora ele está interagindo.*  
(Professora F)

Nessas duas falas as professoras evidenciam, portanto, a “evolução” e o “sucesso” dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa evolução e esse sucesso são importantes para se pensar acerca da influência das representações sociais na aprendizagem dos alunos com autismo e psicose.

Então, com base no exposto até aqui, é possível entender que as representações sociais produzidas por essas professoras antecipam o sucesso dos alunos. Conforme já se afirmou no referencial teórico, o sujeito aprendiz identifica-se à imagem antecipada pelo Outro, encarnado pelo professor.

Dessa forma, podemos pensar que essas representações que apontam para o sucesso estão possibilitando as construções em termos de aprendizagem desses alunos. E, nesse contexto, é possível refletir acerca da importância do investimento: as professoras antecipam o sucesso desses alunos e, conseqüentemente, investem nesses sujeitos que efetivamente aprendem.

Jerusalinsky (2001,p.39), referindo-se ao laço dos pais com o bebê, ressalta a relevância do investimento:

*(...) as diferentes realizações que lemos como desenvolvimento – de ordem psicomotora, de aquisição da fala, de hábitos da vida diária ou de aprendizagem – não acontecem espontaneamente. Elas se produzem como efeito do enlace orgânico do recém-nascido à ordem que vigora no circuito de demanda e de desejo do Outro Primordial – se produzem, então, como efeito de um investimento.*

É interessante pensar-se, então, nas afirmações dessa autora no campo educacional. Partindo do pressuposto de que o investimento do professor no aluno, assim como o dos pais no bebê, fará toda a diferença em termos das possibilidades do sujeito aprendiz; percebe-se

que as realizações, às quais se refere Jerusalinsky (2001), são efeitos desse investimento. Assim, as demandas dirigidas aos alunos marcam, de forma significativa, o desdobramento de sua aprendizagem.

A partir disso, é possível interrogar acerca das representações sociais que apontam para a “limitação” dos alunos, identificadas nas falas de alguns professores, e sua influência no desdobramento da aprendizagem.

*Não sei assim a extensão do problema dele. Segundo a orientação da escola ele atingiu um nível de conhecimento, de aprendizagem que não vai mais além das quatro operações, no caso da matemática.*  
(Professor G)

*A aprendizagem deles é limitada, mas existe esse potencial neles. Cada caso é um caso. Nós temos alguns alunos que são bem limitados em relação à aprendizagem. Então, a gente sabe que a gente vai até um limite com eles e ali tem que parar que eles não vão além. Mas esse limite a gente sabe que é imposto pela condição deles. Mas, mesmo eles tendo um limite, é muito importante, né, esse trabalho todo que a gente faz com eles. Outros vão bem mais além, né. Então, assim ó, independente do limite ser maior ou menor, o mínimo que a gente consegue com eles para eles já é muito importante e contribui muito com a formação deles, tanto intelectual como social e afetiva também.* (Professora D)

*Mas o que eu percebo em sala de aula em termos de socialização ele é super-incluído, sabe. Ele participa, ele dá opinião, ele conversa, ele tem um envolvimento com a turma bastante bom. Mas no sentido da aprendizagem eu acho que ele não tem evoluído, eu acho que ele já chegou no limite dele, entende? Eu não consigo fazer ele perceber o conteúdo, sabe, tentar entender o que a gente está falando.*  
(Professora E)

Nessas três falas aparecem expressões como “chegou no (sic) limite”, “não vai além”, “eles não vão além”. É preciso analisar cautelosamente essa questão de se apontar o limite de aprendizagem de um aluno.

O Professor G revela que desconhece a “extensão do problema” do aluno, mas que, segundo a orientação da escola, ele “não vai além das quatro operações”. A Professora D afirma que há um limite na aprendizagem dos alunos, que seria “imposto pela condição deles”, e, então, “eles não vão além”. Por sinal, ela também assinala a importância do trabalho docente, independentemente do suposto limite. Por fim, a Professora E acredita que esse aluno já chegou ao limite e evidencia sua dificuldade em fazer com que o aluno compreenda o



conteúdo. É bom lembrar que os Professores G e E referem-se ao aluno com hipótese diagnóstica de psicose, incluído na sexta série do ensino fundamental, que não acompanha, conforme afirmado na primeira categoria de análise, os conteúdos da série em que se encontra.

Acredita-se que é necessário ter cuidado ao se falar em limite de aprendizagem, pois se pode acabar impondo limites reais a esse processo. Uma vez que a aprendizagem envolve investimento do professor, é possível perguntar sobre que investimento o docente faz em um sujeito que, para ele, já chegou ao limite. Pensa-se que isso poderá vir a dificultar bastante o processo de ensino-aprendizagem.

É interessante analisar, ainda, uma fala da Professora A, cujo discurso parece evidenciar uma contradição em relação à capacidade de aprender do aluno e sua prática pedagógica.

*Acho assim também, se a gente pudesse dar esse atendimento melhor para ele, ele se beneficiaria muito mais também. Porque, na verdade, assim ó, eu acho que no momento que tu possa cobrar mais deles, eles também podem te dar mais. E assim eles acabam ficando meio..., a gente requisita o mínimo dele, mas ele pode. Eu acredito assim, para o D., no momento que tu se direcionar mais para ele, mais intensivo ele te dá respostas. (Professora A)*

Percebe-se, nessa fala, que a professora afirma que o aluno pode aprender e “ir além”, no entanto, “requisita o mínimo dele”. Em toda a entrevista a Professora A declara que acredita na capacidade de aprender do aluno, porém evidencia as dificuldades em sua prática, face a uma turma com um número elevado de alunos, o que é considerado por ela um obstáculo a um “atendimento melhor”, e à falta de formação.

A complexidade e a sinuosidade do processo de inclusão são, para a autora deste trabalho, evidentes. Porém, acredita-se que os professores devem buscar sempre, independentemente das dificuldades, possibilitar a aprendizagem, considerando-a um processo singular a cada aluno.

Quando se requisita o mínimo de um aluno, também se está impondo limites ao seu aprendizado. Então, é necessário que o mestre invista o “máximo” no sujeito aprendiz, uma vez que apostar que o aluno é capaz de aprender é o sentido do ato pedagógico. O discurso da Professora A parece assinalar um questionamento sobre esse “requisitar o mínimo” e sobre sua prática, na medida em que ela afirma que o aluno pode “dar mais” e que o atendimento a esse aluno poderia ser melhor.

Resta, ainda, na abordagem das falas que evidenciam as representações em relação à capacidade de aprender dos alunos com autismo e psicose, refletir acerca do discurso da Professora H. Essa professora, conforme explicitado no capítulo anterior, trabalha com um aluno com hipótese diagnóstica de autismo.

Nessa reflexão, emerge o paradoxo apontado no capítulo da teoria das representações sociais, em que se buscou tecê-la ao estágio do espelho. Assim, o sujeito autista, situado num tempo lógico pré-especular, estaria teoricamente “fora” desse entrelaçamento, porém não se acredita, conforme já se afirmou anteriormente, que aquilo que o professor antecipa desse aluno não faça diferença em termos de suas possibilidades. Então, a pesquisadora, se encontra diante de um paradoxo.

Há que se ressaltar, ainda, que a hipótese diagnóstica de autismo foi dada por um psiquiatra, segundo informação obtida na escola. Tendo em vista as discordâncias em relação ao diagnóstico do autismo e da psicose, assinaladas nas considerações iniciais desta dissertação, talvez a hipótese diagnóstica, sob o ponto de vista da psicanálise, não seria de autismo. Caso a hipótese diagnóstica não fosse, na perspectiva teórica adotada, de autismo seria evitado o enfrentamento do paradoxo. Porém, não há como confirmar isso nos limites desta pesquisa.

No entanto, independentemente da hipótese diagnóstica, vai-se partir do pressuposto de que a antecipação do lado do professor fará a diferença para qualquer sujeito aprendiz. Caso contrário, acabar-se-ia “abandonando” esses sujeitos em suas supostas impossibilidades.

Conforme exposto no capítulo de Metodologia, não foi possível realizar observações sistemáticas na sala de aula da Professora H. Isso posto, não poderão ser feitas inferências acerca do desdobramento da aprendizagem desse aluno, mas é possível pontuar algumas questões importantes que apareceram no discurso da professora.

*Eu penso que tem que trabalhar o mais possível para que ele consiga interagir no ambiente em que ele está, para que ele consiga conviver com os colegas e consiga aceitar a rotina da sala de aula, né. Entender como é, que tem certas regras estabelecidas e que ele tem que seguir certas regras (...). Então, assim ó, aquelas habilidades que ele ainda não tem da vida diária, o meu trabalho primordial com ele começou foi com esse: que ele tenha hábitos normais da sociedade em que a gente vive, que a sociedade aceita. (...) Então, tentar orientar que não pode, que vai fazer mal para ele, embora ele não tenha compreensão, mas a gente vai insistindo nisso aí: de passar as normas da sociedade para ele e para ele seguir dentro da escola as regras que a gente tem(...). (Professora H)*

*Eu procuro trabalhar o que eu acho que ele precisa, o que eu acho que ele está defasado. (...) o trabalho mais norteia com ele em função de, de uma certa forma, tu estar sempre cobrando dele um certo, sempre meio que dizendo não para ele, isso não pode, isso não pode, em função a isso. (...) Eu tenho que orientar. Eu quero que ele conviva em sociedade, eu quero que ele vá num parque, eu quero que ele vá num restaurante e ele não pode sair pegando as coisas com a mão, como ele faz, ele quer comer merenda com a mão. Quer dizer, de uma certa forma, ele vai ser o centro das atenções e pode até ser rejeitado, vai chamar a atenção. Para ele não vai ser bom, porque ele vai estar fora. Ele não sente, mas a sociedade sente e eu acho que ele tem que estar dentro dos padrões. (Professora H)*

*Os colegas entendem ele, entendem que ele tem que ficar correndo pra lá e pra cá, entendem que ele parece que não ouve, que não entende eles, que tem que deixar ele. (Professora H)*

Através da análise das falas da professora pode-se perceber que seu trabalho é norteado pelo que ela considera estar defasado no aluno, de forma que seu discurso acerca da aprendizagem do aluno é pela negativa, ou seja, o que esse sujeito não faz, não consegue.

Sendo esse trabalho norteado pela defasagem, a professora busca “enquadrar” o aluno dentro de um padrão de normalidade e isso fica claro quando ela afirma que “ele tem que estar dentro dos padrões”. Essa questão da “padronização” parece remeter à dificuldade da professora em lidar com a singularidade desse aluno. Assim, segundo a professora, “ele tem que seguir certas regras”.

Outra questão importante que emerge dessa entrevista é a suposição da professora de que esse aluno não tem “compreensão” ou não “sente” a rejeição e a presença dos outros. Essa suposição evidencia-se em falas como “tentar orientar que não pode, que vai fazer mal para ele, embora ele não tenha compreensão”, “ele não sente, mas a sociedade sente” ou, ainda, “os colegas entendem (...) que ele parece que não ouve, que não entende eles”. Além disso, essa questão evidenciou-se na única observação realizada na sala de aula da professora. A professora H informou que o aluno estava mais agitado do que o normal naquele dia, então a pesquisadora lhe disse que talvez fosse por causa da presença dela (observadora), afirmação à qual ela respondeu que provavelmente não, porque achava que ele não percebia essa presença.

Durante essa observação, ocorreram situações que demonstraram que esse aluno compreende sim. Em duas ocasiões, que serão destacadas, a professora solicitou que o aluno fizesse algo e ele fez. Numa delas, ela pediu que ele juntasse do chão o lixo que havia derrubado e recolocasse no lixeiro, e o aluno juntou. Na outra, a professora pediu que ele pegasse o caderno para escrever e o aluno, após certa relutância, pegou.

Outra situação que se pode relatar é a que ocorreu com a pesquisadora. No início da aula, ela tentou conversar com o aluno para se apresentar e para perguntar se ele se incomodaria se ela ficasse na sala para observar a aula. O aluno ficou bastante agitado e, não sabendo o que fazer, a pesquisadora decidiu se afastar. Durante o recreio, ele estava sozinho na sala de aula, correndo de um lado para o outro, e, então, a pesquisadora voltou a falar com ele. Em seguida, ela saiu da sala e foi até o pátio da escola. Logo após o aluno aproximou-se dela, abraçou-a e tentou limpar o nariz em seu casaco, e ela, em um impulso se esquivou. Na verdade, não soube o que fazer...

Mas independentemente dessa reação, diga-se, inadequada, surgem duas questões a partir do que foi relatado. Será que se pode supor que esse aluno não compreende? Acredita-se que não. E, além disso, é possível perguntar sobre como se opera o investimento em um aluno quando se faz essa suposição.

A Professora H fala, ainda, acerca dos benefícios que a escola está propiciando a esse aluno.

*Ele já consegue, assim ó, obedecer certos limites. Ele já está entendendo o significado da palavra não pode. Se ele não está em crise, ele consegue ouvir não, ele não mexe. Agora se ele está em crise daí é difícil. Mas ele não sai da sala de aula, ele não mexe, dependendo da insistência e se tu vai em cima dele. Ele já consegue ficar na sala de aula, não mexer nas coisas dos colegas, não jogar as coisas dos colegas, não estragar, se ele não está na crise da psicose dele. Eu acho que o benefício, só de ele estar na sala de aula.*  
(Professora H)

Através dessa fala percebe-se que a ênfase do trabalho da professora é na conduta. É interessante salientar que o referencial teórico adotado pela Professora H é a teoria comportamental, conforme afirmou na observação realizada. E dessa diferença das posturas teóricas adotadas, por ela e nesta pesquisa, surgem pontos divergentes.

A fim de marcar algumas diferenças entre a abordagem comportamental e a psicanalítica, é possível fazer referência a Paulon; Freitas; Pinho (2005), respeitando, evidentemente, a opção teórica dessa professora. Para esses autores, quando a ênfase recai sobre a conduta manifesta, pode-se modificá-la por meio do condicionamento, sem haver, no entanto, “(...) qualquer conseqüência no modo como uma criança significa e interpreta o mundo à sua volta” (*ibid.*, p.18). Por sua vez, a teoria da psicanálise:

(...) tem feito importantes avanços na direção do tratamento para crianças com essa patologia. Caso contrário, corre-se o risco de não levar em conta sua subjetividade e produzir uma educação automatizada e sem significação para elas. Esta situação propiciaria apenas o reforço de sua sintomatologia (...). Ou seja, crianças com dificuldade de significar o mundo, ao encontrarem uma educação baseada no condicionamento, apenas repetem condutas não significativas, consolidando de uma vez por todas uma situação que poderia, ainda, ser modificada.

A partir disso, é possível concluir que, em uma educação atravessada pela psicanálise, considera-se a singularidade de cada sujeito aprendiz sem tentar “enquadrá-lo” em um padrão de normalidade através do condicionamento de condutas, propiciando, assim, aprendizagens realmente significativas. Além disso, investe-se nesse sujeito acreditando em suas possibilidades.

Dessa forma, a discussão acerca das representações sociais que apontam para a “limitação” da capacidade de aprendizagem dos alunos com autismo e psicose leva a algumas inferências. Sabe-se que o aluno se identifica à imagem que lhe é antecipada pelo professor. Com isso, é preciso refletir acerca da antecipação de fracasso, tendo em vista que o aluno pode colar-se a essa imagem como forma de manter o lugar no qual é reconhecido pelo mestre. Parece que os professores, ao afirmar que os alunos chegaram a seus limites, que eles não vão além ou que eles não têm compreensão, podem estar, mesmo sem perceber, antecipando uma imagem de incapacidade.

Outra questão importante que emerge nessa discussão é se esse pretense limite é imposto pela “condição” dos alunos, como refere a Professora D, ou pelos professores. Kupfer (2001a, p.75) lança uma importante questão, ao versar sobre os direitos das crianças especiais: “quem pode dizer como se desdobrarão, dentro dos limites de um corpo que a Medicina pode apenas vislumbrar, as vicissitudes que marcarão um sujeito?”; tendo em vista que, segundo a autora, “o sujeito não vem programado pela biologia” e que sua constituição “depende radicalmente do Outro”. Transpondo essa questão para o campo educacional e parafraseando Kupfer (2001a), pensa-se, que é possível perguntar: quem pode dizer como se desdobrarão as vicissitudes na aprendizagem de um sujeito?

Nesse sentido, propõe-se que ao invés de pensar (ou estabelecer) em limites, procure-se pensar em singularidade. A partir disso, seria possível considerar as singularidades que se revelam no processo de aprendizagem de cada aluno, buscando-se enlacá-lo ao mundo da escola (ALVES, 2005). Assim, é importante pensar caso a caso como é possível oportunizar aos alunos a consolidação de suas aprendizagens e investir em cada um dos sujeitos aprendizes com os quais o professor se depara.

Os professores, em suas falas, fazem referência à singularidade na aprendizagem dos alunos.

*Então, assim ó, é tudo novo e tu vai aprendendo, na verdade, com eles. É a partir deles que tu vai montando. (...) Eu acho, assim ó, tu tem que trabalhar a partir do que ele vem te trazendo. E por ali tu vai moldando, tu vai caminhando junto com ele. Na verdade são eles mais que vão montando esse processo de aprendizagem, né. (...) Na verdade a única coisa que eu faço..., eu não sei se eu estou ajudando muito, eu procuro, assim ó, ir me adaptando conforme ele está me trazendo. Dá o tempo, dá o momento dele. Ver aquilo que ele pode render. (Professora A)*

*Eles são mais lentos, mas todos eles têm condições, têm um nível de aprendizagem. A gente tem que descobrir, a escola também tem que descobrir aquilo que ele pode desenvolver como pessoa, como ser humano, a potencialidade do aluno. De repente, ele pode não ter um desenvolvimento intelectual grande, não conseguir isso. Mas ele pode no meio desse processo todo ser descoberto como um artista, em termos de um trabalho manual, uma pintura, uma escultura, alguma coisa nesse sentido. E isso a escola pode canalizar para ele se achar nesse sentido. (Professo G)*

*E aprendemos, também, que cada um exige um tratamento diferenciado, né. Que nós não podemos tratá-los todos da mesma forma, mesmo apresentando o mesmo caso, né, o mesmo diagnóstico. Nós temos que tratá-los de formas diferenciadas. E essas formas, de como tratá-los, quem estabelece são eles mesmos. Então, isso a gente aprende e está aprendendo a cada dia que passa, né, na nossa prática, na nossa convivência com eles. E aí nos dá, então, um material riquíssimo de aprendizagem em relação a esses alunos, que nós encontramos só na prática, não em livros. (Professora D)*

Dessa forma, as falas dos professores apontam para as singularidades que se revelam no processo de aprendizagem dos alunos com autismo e psicose. A professora A revela que é a partir da singularidade do aluno, “do que ele vem trazendo”, que ela pensa sua prática.

O Professor G afirma que, apesar da singularidade, esses alunos são capazes de aprender, o que parece entrar em contradição com sua fala, citada anteriormente, na qual ele declara que segundo a orientação da “escola” o aluno “não vai mais além“. Esse professor constata, também, que os alunos podem vivenciar na escola algo diferente da aprendizagem dos conteúdos “mais formais”, e isso é muito importante.

Por fim, a Professora D realiza uma interessante construção, ao referir que mesmo com diagnósticos iguais, os alunos são diferentes. Perceber essa singularidade é de extrema

relevância, porque, partindo dessa premissa, é possível pensar e falar em um sujeito que é único, e não em uma síndrome, uma patologia, uma doença mental, de forma generalizada.

Se considerar a singularidade dos alunos em sua aprendizagem é muito importante, é preciso, também, refletir acerca de que singularidade se está falando. A aprendizagem de um aluno com autismo e psicose não deve ser considerada singular porque é limitada, ou seja, ao se pensar na singularidade desses alunos não se deve equipará-la a uma pretensa incapacidade. Assim, as aprendizagens de todos os alunos se revelarão singulares no processo de ensino.

Para concluir a análise desta categoria, vai-se refletir um pouco acerca da segunda questão que norteou essa pesquisa, a saber, de que forma as representações sociais da aprendizagem dos alunos com autismo e psicose podem estar influenciando esse processo.

Este estudo tem como pressuposto teórico que as representações sociais são o espelho que o mestre disponibiliza ao aprendiz, de forma que esse se identifica à imagem antecipada pelo professor. Com base nisso, é possível supor que aquilo que o professor antecipa ao aluno influenciará seu processo de aprendizagem. Então, a antecipação de sucesso ou de fracasso marcará o desdobramento da aprendizagem.

A discussão estabelecida nesta categoria das representações (re) produzidas, na realidade pesquisada, acerca da capacidade de aprendizagem dos alunos com autismo e psicose revelou representações que apontam para a capacidade de aprender, mas também evidenciou representações que apontam limitações na capacidade de aprender desses alunos.

Para uma reflexão acerca da possível influência dessas representações na aprendizagem dos alunos, parece ser interessante um entrelaçamento das duas categorias, especialmente para se pensar no caso do aluno incluído. Conforme afirmado na primeira categoria, esse aluno não acompanha a aprendizagem na série em que está, sendo que o discurso dos professores revelou que o objetivo principal da sua escolarização seria a socialização, entendida como convivência com os demais alunos. Nessa categoria, as representações sociais dos professores que trabalham com esse aluno no ensino regular apontaram para as limitações, o “não ir além”.

Nesse sentido, poder-se-ia perguntar sobre o investimento no sujeito aprendiz por parte dos mestres, considerando as representações que apontam para as limitações aliadas às representações de que esse aluno está na escola para se socializar. Então, como se opera o investimento em um sujeito aprendiz que supostamente chegou ao limite e está na escola apenas para conviver? É possível supor que essa questão dificulta ou mesmo impossibilita o desdobramento da aprendizagem, tendo em vista a importância de o professor investir nesse

processo. Vale salientar, novamente, que há um movimento importante de interrogação por parte dos professores acerca da aprendizagem desses alunos.

Nos casos das Professoras B e F, foi possível perceber que a representação que aponta para a capacidade de aprender desses alunos e o investimento nesses sujeitos aprendizes vêm acompanhados de “sucesso” e “evolução”. Essas representações que antecipam o sucesso fazem, portanto, a diferença em termos das possibilidades desses alunos.

Assim, a importância de se “(...) trabalhar, sempre, com a suposição de que a criança é um sujeito, para além de sua sujeição às incapacidades que lhe sejam previstas” (LERNER, 1997, p.70) torna-se evidente. É necessário, então, reconhecer cada construção do sujeito aprendiz, levando em conta sua singularidade, por mínima que possa parecer, considerar o mínimo, como diz a Professora F, “enorme de grande”.

As considerações feitas nesta discussão remetem à relevância de uma transformação nas representações sociais (re) produzidas pelos mestres, e não se faz referência somente aos da realidade estudada, quando as falas apontam para limitações ou incapacidade de aprender do aluno, para, assim, tentar tirá-lo de um possível lugar de incapaz.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*E agora, José  
A festa acabou  
a luz apagou  
O povo sumiu  
a noite esfriou  
e agora, José?  
e agora você?*

*(Fragmento do poema de Carlos Drummond de Andrade, citado por Gonzaga, 1997, p.206)*

Depois de percorrido todo esse percurso de construções teóricas que se entrelaçaram à realidade escolar pesquisada, foi possível chegar a algumas conclusões acerca da aprendizagem de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Não se pretendeu, evidentemente, esgotar o tema, mas, pelo contrário, lançar questões, de forma que a partir deste estudo muito ainda pode ser pensado e analisado.

Então, depois da construção teórica e da análise dos achados da pesquisa, mapeando as representações sociais, é preciso pensar em um desafio, que Arruda (2002) nomeou de “E agora, José?”. Nesse momento, é possível apontar algumas inferências que podem vir a contribuir no campo educacional e, mais especificamente, na instituição escolar em que se realizou a pesquisa de campo.

A teoria psicanalítica e a teoria das representações sociais fundamentaram este estudo. A partir dessa opção teórica, foi-se construindo e tecendo a pesquisa, tendo em vista o objetivo proposto.

As contribuições da psicanálise para a educação foram evidenciadas, de modo que se propôs pensar, baseando-se em Kupfer (2001b), em uma educação psicanaliticamente orientada. Uma educação atravessada pela psicanálise possibilita importantes reflexões acerca

do ato educativo, de modo que todo educador que se encontra com essa teoria e por ela é atravessado poderá mudar o olhar sobre sua prática e sobre seus alunos.

As resistências a esse diálogo, entre psicanálise e educação, não são poucas e algumas são ferrenhas, talvez porque essa teoria revele nossa incompletude como educadores, colocando o dedo em nossa ferida narcísica, estilhaçando nosso espelho. Não se trata de se desconsiderar ou de se desprezitar os outros saberes, mas de considerar as contribuições que emergem desse diálogo, tendo em vista os importantes avanços na pesquisa acerca da conexão psicanálise-educação.

Por meio desse diálogo, foi possível pontuar questões importantes no que tange ao contexto educacional. “É quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças”, palavras do próprio Freud (1933, p.147). A partir dessa afirmação, é possível entrever as contribuições da psicanálise à educação, assinaladas neste trabalho. A discussão de conceitos como inconsciente, desejo de saber e sublimação evidenciou a impossibilidade de controle sobre o processo de aprendizagem do aluno pelo professor. Essa discussão evidenciou, ainda, que os métodos de ensino não devem ser supervalorizados e, sim, considerados como ferramentas nesse processo.

Ao se versar sobre os alunos com autismo e psicose, afirmou-se a capacidade de aprendizagem desses sujeitos com impasses subjetivos. Com base nisso, foi possível ressaltar a importância do investimento do mestre no sujeito aprendiz, levando em consideração as singularidades que se revelarão no processo de ensino-aprendizagem. Então, o educador, orientado pelo referencial psicanalítico, compreende que a aprendizagem não é um processo controlável, mas sabe da importância de desejar o desejo de saber de seu aluno.

A interlocução entre a psicanálise (estágio do espelho) e a teoria das representações sociais possibilitou a discussão acerca da imagem que o professor antecipa ao aluno. Através do mapeamento das representações sociais foi estabelecido o diálogo, considerando-as o espelho que o mestre disponibiliza ao sujeito aprendiz.

A partir desses pressupostos teóricos, foi realizada a discussão dos dados coletados na realidade pesquisada. Na análise, tiveram realce duas categorias, a saber, as representações sociais que apontaram a socialização como o principal objetivo da escolarização dos alunos com autismo e psicose, e as representações sociais acerca da capacidade de aprender desses alunos.

Essa discussão apontou para a importância de o professor supor um sujeito para além do sintoma, considerando que as representações sociais que antecipam o sucesso ou o fracasso têm influência significativa no desdobramento da aprendizagem dos alunos. Além disso, a

discussão dos dados inferiu ser necessária uma reflexão acerca da própria representação de socialização, que não pode ser separada da aprendizagem, tendo em vista que estar de fato incluído socialmente implica compartilhar aprendizagens.

Diante disso, nesta pesquisa foi possível analisar questões importantes acerca da escolarização dos alunos com autismo e psicose, revelando a importância do papel do professor nesse contexto. Os professores que colaboraram na construção desta pesquisa, assim como muitos outros, aceitaram o desafio da educação para a diversidade. Nessa educação, muito há que se (re) pensar e se ressignificar, mas o desafio está lançado. E a psicanálise emerge como uma teoria que contribui de forma ímpar nesse sentido. Sendo assim, este trabalho traz reflexões que contribuem para o fazer pedagógico e para o processo de inclusão educacional.

Pensar na escolarização desses alunos, não poucas vezes excluídos da aprendizagem, a partir da psicanálise é dar espaço à singularidade e ao desejo. É refletir acerca das condições que podem vir a tornar a educação de difícil acontecimento, como refere Lajonquière (2002). É aceitar que o controle desse processo não está em nossas mãos e aceitar, também, o confronto constante com o não-saber. É uma educação em que o verbo ensinar equivale ao verbo investir.

## 8. REFERÊNCIAS

---

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. & OLIVEIRA, D.C. de. (org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998, p.27-38.

ALMEIDA, S.F.C. de. Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. In: **Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI. A psicanálise e os impasses da educação**. São Paulo: universidade de São Paulo, 1999, p.63-69.

ALVES, M. D. **As representações sociais de professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

ARRUDA, A. As representações sociais: desafios de pesquisa. In: **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, especial temática, 2002, p.09-23.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV-TR**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4.ed.rev. Porto Alegre: Artemd, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Portugal: edições 70, 1977.

BASTOS, A.B.B.I. **A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003a.

BASTOS, M. B. **Inclusão Escolar**: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003b.

BATISTA, C.A.M.; MANTOAN, M.T.E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, 88p.

BERNARDINO, L. **As psicoses não-decididas da infância**: um estudo psicanalítico. São Paulo: casa do Psicólogo, 2004.

BOSSA, N.A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, R.E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLLI, F. A.G.; AMÂNCIO, V. Continuando a travessia pelo ponte. In: **Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas**. São Paulo: IPUSP, ano V, nº 9, 2º sem, 2000, p.69-81.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: **Textos em representações sociais**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.31-59.

FREUD, S. (1900). A interpretação dos sonhos. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1987, vol. IV.

\_\_\_\_\_. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. VII, p. 117-230.

\_\_\_\_\_. (1908). Sobre as teorias sexuais das crianças. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. IX, p. 187-204.

\_\_\_\_\_. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1970, vol. XI, p. 53-124.

\_\_\_\_\_. (1914a). À guisa de introdução ao narcisismo. In: **Obras Psicológicas de Sigmund Freud**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2004, vol. I, p. 95-131.

\_\_\_\_\_. (1914b). A história do movimento psicanalítico. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. XIV, p.12-87.

\_\_\_\_\_. (1915a). O inconsciente. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. XIV, p.183-245.

\_\_\_\_\_. (1915b). O recalque. In: **Obras Psicológicas de Sigmund Freud**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2004, vol. I, p.175-193.

\_\_\_\_\_. (1915c). Pulsões e destinos da pulsão. In: **Obras Psicológicas de Sigmund Freud**. Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 2004, vol. I, p.133-173.

\_\_\_\_\_. (1916). Conferência XVIII: fixação em traumas - o inconsciente. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. XVI, P. 323-336.

\_\_\_\_\_. (1918). História de uma neurose infantil. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. XVII, p.13-153.

\_\_\_\_\_. (1923). O ego e o id. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. XIX, p.13-80.

\_\_\_\_\_. (1930). O mal-estar na civilização. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. XXI, p.73-171.

\_\_\_\_\_. (1933). Conferência XXXI: explicações, aplicações e orientações. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1988, vol. XXII, p.135-154.

GARCIA-ROZA, L.A. **Artigos de metapsicologia, 1914-1917: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente**. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

\_\_\_\_\_. Freud e o inconsciente. 21.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

GAY, P. **Freud: uma vida para nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONZAGA, S. **Manual de Literatura Brasileira**. 14.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

GUARESCHI, P. GT representações sociais: teoria, método e aplicações. In: IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP. **Anais Pós-Graduação e pesquisa em Psicologia: estreitando laços com a realidade brasileira**. Águas de Lindóia: [s.n.], 2002.

\_\_\_\_\_. Sem dinheiro não há solução: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 191-225.

JERUSALINSKY, A. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. In: **Psicose, Boletim da APPOA**. Porto Alegre: APPOA 4 (9), 1993, p.62-73.

\_\_\_\_\_. Escolarização de crianças psicóticas. In: JERUSALINSKY, A et al. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. 3.ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004a, p.126-154.

\_\_\_\_\_. **Supervisão (transcrição de fita cassete)**. Porto Alegre, novembro de 2004b. Inédito.

JERUSALINSKY, J. Quando o que se antecipa é o fracasso...prevenção secundária e estimulação precoce. In: CAMAROTTI, M.do.C. (org.). **Atendimento ao bebê: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p.35-42.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17- 44.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e sociedade**. v. 10, n. 1, p.54-68, 1998.

KUPFER, M. C. M. **Desejo de saber**. 1990. 214 f. Tese (Doutorado em ciência (Psicologia)-área de concentração Psicologia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. In: **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância**. São Paulo: IPUSP, v. IV, nº 7, 2º semestre, 1999, p.96-107.

\_\_\_\_\_. Duas notas sobre a inclusão escolar. In: **Escritos da criança**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001a, nº 6, p.71-81.

\_\_\_\_\_. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** 2.ed.São Paulo: Escuta, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** 3.ed.São Paulo: Scipione, 2002.

\_\_\_\_\_. **Distúrbios globais do desenvolvimento (palestra).**São Paulo, julho de 2005a. Inédito.

\_\_\_\_\_. Inclusão Escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M.C.M & COLLI, F.A.G. (org). **Travessias inclusão escolar: e experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b, p.17-27.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. “Por que ensinar a quem não aprende?”. In: **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância.** São Paulo: IPUSP, v. V, nº 9, 2º semestre, 2000, p.109-117.

LACAN, J. **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953-1954).** 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

\_\_\_\_\_. O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998, p.96-103.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação.** 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber.** 12.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LANE, S.T.M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M.J.P. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1993, p.58-72.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da psicanálise.** Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAZNIK-PENOT, M.C. Prefácio. In: LAZNIK-PENOT, M.C. (org.). **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas.** Salvador: Ágalma, 1991a, p.9-12.

\_\_\_\_\_. Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional: quando a alienação faz falta. In: LAZNIK-PENOT, M.C. (org.). **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas.** Salvador: Ágalma, 1991b, p.31-48.

\_\_\_\_\_. **Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise.** São Paulo: Editora Escuta, 1997.

\_\_\_\_\_. Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística?. In: WANDERLEY, D. De B. (org.). **Palavras em torno do berço**. 2.ed. Salvador: Ágalma, 2003, p.35-51.

LERNER, R. Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento: dados e reflexões a respeito dos aspectos envolvidos. In: **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância**. São Paulo: IPUSP, v. II, nº 2, 2º semestre, 1997, p.62-71.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

\_\_\_\_\_. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p.9-29.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.45-66.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASIO, J.D. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

NÓBREGA, S.M da. Sobre a teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. & JESUINO, J.C. (org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. 2.ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p.51-80.

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

PAULON, S.M.; FREITAS, L.B. de L.; PINHO, G.S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, 48p.

RICKES, S.M. **No operar das fronteiras, a emergência da função autor**. 2002. 195 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SÁ, C.P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J.P. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.19-45.

SPINK, M.J.P. o estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M.J.P. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.83-108.



## **ANEXOS**

---

**Anexo I: Eixos norteadores para as entrevistas:**

- 1- Para você, o que é importante no processo de ensino-aprendizagem?
- 2- O que você pensa acerca da aprendizagem de alunos com autismo e psicose?
- 3- De que forma sua opinião em relação a questão anterior influencia seu trabalho com esse alunos?
- 4- Em sua opinião, quais os benefícios que a escola está propiciando e ainda poderá propiciar a esses alunos?
- 5- Em que a escola se beneficia com a presença desses alunos?

**Anexo II: Entrevistas com os professores**