

PASSOS E IMPASSES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS: DA INCERTEZA DE SABER, A FIGURA DO PROFESSOR E O OLHAR PARA O SUJEITO

STEPS AND IMPASSES IN SCHOOL INCLUSION OF AUTISTIC AND PSYCHOTIC CHILDREN: THE UNCERTAINTY OF KNOWLEDGE, THE FIGURE OF THE TEACHER AND THE APPROACH TO THE SUBJECT

Andressa Mattos Salgado¹

RESUMO

O movimento da educação inclusiva significa mudanças de paradigmas educacionais. Essa afirmativa quer dizer que: estudar, entender e praticar a inclusão escolar significa repensar concepções até então cristalizadas e intocáveis, é preciso repensar os conceitos que fundamentam as práticas educativas a fim de poder lançar novo olhar sobre a escola, o professor e o aluno. As crianças que sofrem de transtornos psíquicos graves estão inseridas na categoria DGD - Distúrbios Globais do Desenvolvimento, e para a Psicanálise, fazem parte da categoria que compõe o diagnóstico de autismo ou psicose. Elas apresentam dificuldades na circulação social oriundas das suas diferentes formas de se relacionar com o outro. A acolhida dessas crianças e da sua singular forma de ser e estar no mundo exige da escola diversos ajustes. Este artigo intenta fazer uma revisão bibliográfica entre os pesquisadores de filiação psicanalista que defendem que a educação inclusiva envolve uma gama de fatores relacionados aos aspectos históricos, políticos, culturais que devem ser cuidadosamente considerados. Objetiva-se com esta discussão, fazer uma crítica ao ideário preconizado por alguns, da inclusão “a qualquer custo”. Esta crítica justifica-se no pressuposto de que, no processo de inclusão da criança autista ou psicótica, o professor precisa sustentar sua função de produzir enlace, em acréscimo a sua função pedagógica. Conclui-se que a ideia de que deve haver o movimento de incluir crianças com autismo e psicose na escola regular, deve acontecer sob a condição de que sejam analisadas as possibilidades reais de cada criança e de cada escola. Ao tomar conceitos da psicanálise para pensar a figura do professor e a constituição do sujeito, conclui-se também que é preciso fazer um resgate da figura do professor e da subjetividade de ambos os sujeitos em questões, o professor e o aluno.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Autismo. Psicose. Psicanálise. Educação.

INTRODUÇÃO

As profundas transformações políticas, econômicas e sociais que marcaram o final do século XX colocaram grandes desafios para os estudos relacionados às ciências humanas. Como resultado desse complexo processo, assistiu-se a uma crise de paradigmas, uma vez que nenhum dos modelos explicativos então existentes dava conta

¹ Pedagoga, Mestre em Educação.

da complexidade das relações sociais. No entanto, as dúvidas e as incertezas estimularam novas indagações em busca de alternativas para a compreensão das relações sociais contemporâneas e das constituições subjetivas a elas agregadas e delas dependentes. Assim, as novas configurações sociais, econômicas e históricas estão tendo que se articular a novos modos de conhecer, que demandam problematizar os referenciais teóricos e estratégias de intervenções até agora estabelecidas.

Sobre a legitimidade desta demanda, queremos destacar, no contexto da Educação, a importância dada às teorias que explicam a cognição, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, que nutriram e continuam a nutrir as esperanças dos professores, em superar os problemas existentes nas escolas. Chama-nos a atenção que essa busca por novas propostas teórico-metodológicas parecem também anunciar uma espécie de queixa por parte dos professores e vive-se ao mesmo tempo uma ilusão e uma desilusão com as teorias pedagógicas produzidas até o momento. Não raro, observa-se que as teorias pedagógicas são tomadas de forma isolada e recebem críticas justificadas na célebre frase: “[...] a teoria não se aplica na prática [...]”. (Talvez, poderíamos dizer que não se aplica mesmo!) Quando se pensa acerca dos pré-juízos e das ilusões que circundam as teorias, principalmente as voltadas para o território pedagógico, fica evidente a necessidade de se rever o que se busca ao estudar essas teorias.

Para Sant’Ana e Loos (2010), a função das teorias está justamente na atitude adotada pelo pesquisador. Para o professor, estudioso do processo educativo, o que realmente deve importar na essência de cada teoria é o entendimento das ações do homem na busca pelo conhecimento, e maior compreensão do desenvolvimento humano. Por isso, as teorias que servem à educação, longe de serem tomadas como receitas, nas palavras dos autores são uma “visão de mundo”:

[...] a mais ampla visão de mundo somente pode ser alcançada na convergência das várias possibilidades de visão, das distintas teorias científicas, já que conforme o que se pode aprender, cada ciência, cada teoria científica, é uma visão de mundo. [...] só se pode efetivamente promover convergências ao se integrar teorias. Uma visão de mundo ampliada requer, por definição, a convergência das teorias: apenas por uma teoria não se tem o vislumbre maior da realidade, o que, propriamente dito, é o que se espera da ciência. (SANT’ANA, LOOS, 2010, p.3)

Assinalamos estas questões para pensar sobre aquilo que fundamenta nossa concepção de Educação. Pretendemos com esta reflexão expor como este movimento que Lajonquière (1999) chama de *ilusões psicopedagógicas*, tem afetado a figura do professor e, por sua vez, produzido efeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Entendemos que neste território de ilusões e desilusões com as teorias pedagógicas se encontra uma das questões concernentes às vicissitudes vividas pelo professor no ato educativo ante a inclusão escolar. Neste sentido, pretendemos inferir que a própria dicotomia “cognição” e “afetividade” esteja relacionada com as ilusões pedagógicas.

A respeito da dicotomia e da condição humana na sua dificuldade de “vir a ser”, Sant’Ana et al (2010), em seu ensaio acerca da afetividade, cognição e educação afirmam que:

[...] poder-se-ia inferir que a fronteira criada entre os conceitos de afetividade e cognição, tão dicotomicamente estudados pelas ciências humanas, são (ou estão) mal demarcadas. E que a educação – ferramenta (de condução) fundamental para o domínio e utilização desse instrumento (razão) – seria (ou é) a “afetividade” (preferencialmente num sentido amplo) e a cognição acontecendo, sem paradoxo algum (pelo menos no sentido pejorativo que a racionalidade ocidental tem perscrutado): é o conjunto existencial da condição humana. E enquanto conjunto não é procedente a efetivação de fronteiras entre os princípios fundamentais do bom encaminhamento da vida; a não ser por motivos metodológicos, conforme o jeito de ser analiticidade do comportamento do pensamento humano – ou seja, apenas para a abstração, não de realização. (SANT’ANNA et al 2010, p.119)

É possível apurar o teor desta crítica, pensar a educação não dicotomizada, seria a nosso ver, pensar a educação marcada pela singularidade dos sujeitos, tanto do professor como do aluno. No entanto, é preciso sublinhar que alguns modos de ver o homem não suportam um homem não ideal, um sujeito atravessado pela sua subjetividade. Para pensar uma educação que faça a sua função, é preciso considerar outros modelos teóricos para além dos cognitivistas e empiristas, sendo um destes modelos a Epistemologia da Psicanálise.

O empenho da psicanálise em pensar o homem e o seu processo de humanização pelo viés da singularidade suscitou o interesse de muitos e continua a provocar interesse até os dias de hoje, sobretudo no que diz respeito às implicações desta teoria com a educação. A lista de nomes dos interessados é longa, perpassam psicanalistas, médicos e pedagogos, que desenharam as mais variadas formas de pensar o encontro da

psicanálise com a educação. As discussões sobre essa implicação da psicanálise na educação têm se estendido e recebido espaço nas universidades, e importantes reflexões têm sido produzidas nos dias atuais a partir da interlocução entre psicanalistas e educadores que se preocupam com a questão ética envolvida em todo ato educativo. (JERUSALINSKY, 1999; KUPFER, 1988; LAJONQUIÈRE, 1999; VOLTOLINI, 2001)

Acerca do encontro psicanálise e educação, Lajonquière (2010) nos lembra de que é consenso entre aqueles que conhecem a história da psicanálise que Freud não pode ser considerado um pedagogo, pois ele não desenvolveu uma reflexão sistemática sobre os meios e os fins da educação, e nem mesmo propôs níveis de desenvolvimento a serem atingidos pelas crianças. No entanto, este autor destaca, “não foram poucas às vezes nas quais o próprio Freud teceu reflexões sobre a educação para além da profilaxia” (LAJONQUIÈRE, 2010, p.47-52). Por sua vez, Voltolini (2002) ressalva que ao grupo de teóricos contemporâneos interessa as discussões acerca daquilo que a psicanálise “implica a educação”.

No caso da ideia que apresentamos acima, ao fazer convergir esses dois campos fazemos uma aposta na possibilidade de entender a constituição do sujeito humano e as vinculações dessa constituição para/na educação. No entanto, é preciso estar atento para a forma como a psicanálise é convocada a entrar no espaço escolar, a fim de que ela não seja tomada equivocadamente como mais uma ilusão, ou como uma resposta à carência que se acredita ter nas teorias pedagógicas. Assim, mais importante que buscar divergências ou carências nas teorias, é preciso identificar os lugares particulares que cada teoria vem a ocupar no discurso educacional.

Sobre a confrontação que costumeiramente se faz, ou o oposto, a tentativa de união, por exemplo, entre a Epistemologia Genética e a Psicanálise, Kupfer (2001, p.28) pontua que o sujeito da psicanálise “não coincide com o sujeito do cogito da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget e, de modo algum, como já se anunciou, com o do comportamentalismo de Watson”. É por isso que não há possibilidade de que os construtos da Psicanálise venham tamponar qualquer falta que seja imputada à teoria piagetiana, ou a qualquer outra teoria. Confirmando com isso, o que já foi exposto nas palavras de Loos e Sant’Anna (2010, p.6), que a atitude do professor ou do pesquisador frente ao seu objeto de estudo não deve ser a de tomar uma teoria como

verdade absoluta, mas sim a de buscar as possibilidades de convergir as sínteses das contraposições das teorias no meio investigado ou no campo de atuação.

Curioso é observar que mesmo quando as teorias são equivocadamente tomadas como passíveis de aplicação rápida e prática, nos dias atuais é comum ouvir que o professor entende-se cada vez mais obsoleto por crer não conseguir dar conta daquilo que lhe é posto enquanto tarefa. É conhecida a impossibilidade de uma teoria descrever e prever métodos que alcancem o comportamento humano na sua amplitude, já que este é por si só complexo, mas, ainda assim, espera-se por uma receita mágica para resolver toda a crise circundante na Educação. Vivem-se paradoxos e acreditamos estar aí um dos nós da questão. Por que o professor, mesmo tomando posse da mais atual metodologia, entende-se obsoleto? Por que o professor precisa buscar na teoria, ou no que poderíamos chamar aqui de saber do especialista, o modo de fazer o seu ato educativo? É chegado o momento de discorreremos sobre as ilusões e desilusões pedagógicas.

A ILUSÃO DA CERTEZA DE SABER

A queixa que se apresenta quando os professores falam de um “despreparo”, seja para lidar com a educação em geral, seja para experienciar a educação inclusiva, parece anunciar um entendimento que a eficácia do trabalho do professor é diretamente proporcional à capacidade desse se reconhecer apto a enfrentar as dificuldades subjetivas dos alunos, as dificuldades das famílias e as dificuldades do funcionamento institucional. Com isso, é comum ouvir relatos de professores fundados cada vez mais naquilo que é chamado por alguns de angústia. É amplamente debatido que não cabe à escola exercer a função da família, no entanto, com frequência os professores queixosos relatam que os pais colocam na escola a responsabilidade total pelos cuidados de seus filhos. Esta confusão de papéis indica que pais e professores tem declinado da sua posição de autoridade, de saber sobre o seu aluno ou da sua criança, em detrimento de um hipotético saber maior. Desta feita, perguntamos: que movimento é esse que conduz professores e pais a renunciarem ao seu próprio saber em detrimento de um saber dito maior? São palavras que podem parecer exageradas, mas faz muito sentido se pensarmos nas consequências de se assumir uma educação despida de autoridade. Essas figuras significativas, pais e professores, ao declinarem seu saber sobre o ato educativo em favorecimento de um saber dito maior, anunciam viver da ilusão que é

alimentada pelo que Lajonquière (1999 p. 35) chama de *tecnocientificismo (psico) pedagógico* “[...], que consola pais e professores na tentativa sempre vã de suturar o sujeito do desejo, [...] tudo o que se faz precisa estar plenamente justificado [...]”.

As mudanças na vida dos adultos junto às crianças no decorrer dos tempos modernos trazem outra novidade que nos ajudam a repensar a Educação. Lajonquière (2010, p.19) chama nossa atenção para a “[...] naturalização violenta da infância via o império do tecnocientificismo pedagógico [...]”. Para este autor, a *naturalização da infância*

[...] deu lugar a um fantasma singular que ultrapassa toda a divisão societária: A-Criança. Esse ser natural, dotado de direitos e necessidades educativas mais ou menos especiais, porém sempre clamante de satisfação, virou parâmetro comportamental onipresente na vida junto a esses pequenos, que temos o hábito até agora, de chamarmos de crianças. À luz da Criança, todas as crianças de carne e osso, sem distinção, passaram a estar em risco de que alguma coisa não lhes seja respeitada, ora no interior das famílias, ora nas escolas. [...] agora, somos instantaneamente suspeitos de estar simplesmente ameaçando algum aspecto do bom desenvolvimento da Criança. [...] o fantasma logo nos persegue, uma vez que faz recair sobre nós a suspeita de sermos o agente de algum sofrimento infantil. Na tentativa de escaparmos, ora caímos na inibição de nada falarmos à criança no intuito de não incorrerem em riscos, ora atuamos isso mesmo que tememos para, assim, chegarmos, no limite mesmo do real, até lhe dar a morte, como noticiam diariamente os jornais e telejornais. (LAJONQUIÈRE, 2010, p.19-20)

E poderíamos acrescentar, ao declinar dessa posição de saber parental, o adulto priva a criança do seu direito de ser inserida numa lei, nega à criança o direito à educação.

Essa ilusão promovida pelo *tecnocientificismo (psico)pedagógico* promove o movimento que foi outrora dito aqui, professores vivendo a ilusão de que quanto maior a apropriação de informação produzida pelas teorias pedagógicas melhor será a sua prática educativa. Ilusão porque este mesmo movimento anuncia um descontentamento quando, ante as vicissitudes vividas com seus alunos, os professores queixam-se que a teoria não converge com a prática. Diante de impasses, dificuldades e percalços, principalmente no território da educação, cria-se uma enxurrada de “receitas” promovidas pelo equivocado uso das teorias, na busca por certezas continua-se a viver a ilusão de um ideal impossível. Diante disso, passaremos a levantar a reflexão sobre qual é a função mesma da educação, na tentativa de buscar entender o *que se perde* quando a figura do professor sofre do declínio do saber.

Educar para a humanização, segundo Arendt (2000, p. 141), é premissa básica da educação, “[...] acolher os recém-chegados num mundo que os antecede, que tem uma história, uma cultura, modos de conviver e pensar linguagens comuns [...]”. No decorrer do tempo, as crianças se apropriam dessa herança e passam a compreender que esse legado é também seu e que deverão dar continuidade a ele, seja conservando ou transformando-o. Importante salientar que a criança também tem uma história que precisa ser levada em consideração. O que implica a necessidade de essas duas vertentes serem acolhidas pela educação escolar – a história individual e a coletiva. Dessa forma, a educação é responsável pelas crianças, e estas, dialeticamente, pelo mundo. Com isso é possível conceber que o ato de educar não é apenas contribuir para a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, certamente necessários para a construção de projetos de vida, mas, principalmente, é organizar as crianças para a sua atuação em um mundo compartilhado por todos.

Sob esta perspectiva, Sant’Anna et al (2010) ajudam a pensar a função da educação, ressaltando que tudo o que existe é resultado do tipo de relação que se estabelece nas interações, e por isso podemos descartar a ideia de que a função da educação é unicamente a de transmissão de informações:

[...] o que, em grande escala, ouve-se nos meios educativos é que a educação hoje não funciona e que os jovens (educandos) estão cada vez mais fora de controle, não há respeito aos professores e a violência escolar (e de todos os tipos) marcam o cotidiano do ensino, entre outros problemas. Há um generalizado sentimento de que a cada dia que passa, a situação piora. Há até uma nostalgia de que os tempos idos voltem, pois eram melhores; com a vontade de que as coisas se repitam (a circularidade dos “bons” sentimentos). [...] Acontece que a circularidade talvez não esteja exatamente na vontade de os sentimentos se repetirem, quem sabe na dialética de que os sentimentos, ou melhor, os afetos, realmente se repitam. [...] o homem não “aprendeu” ainda a se educar, não porque seja “mau” ou coisa que o valha, mas, talvez, seja porque escolha um caminho reto (cognição) para realizar algo que aconteça em circularidade (sentimentos – afetos). [...] a tarefa de depuração que o homem impõe a si mesmo por conta da *Afetividade* que tem com o mundo – incluindo-se nisso a sua relação consigo mesmo (*afetividade*) – é circular. O ser humano necessita sempre voltar a si mesmo com a perspectiva de “aperfeiçoamento” (educação). [...] o que realmente se coloca em questão são as *relações*, das quais, como é fácil diagnosticar, nascem os afetos; ou seja, as relações entre as gerações (entre aqueles que educam e aqueles que são educados), pelo jeito em todos os tempos, está no cerne dos problemas da educação. Então, é preciso que o homem melhor conheça a si mesmo, no tocante ao encaminhamento de si mesmo (de seus descendentes e de seus condutores); o que e qual é a

“afetividade” que o mantém humano; pois conduzir (educar) é conservar os que são ‘criados’ os mesmos que são os que criam, já que o que ensinam é o que aprenderam a ser [...]. (SANT’ANA et al. 2010, p.120-121)

Considerando que este ensaio acima citado se insere numa discussão sobre a questão da afetividade, cabe aqui uma ressalva quanto ao significado do termo *afeto* para a psicanálise. Há em nossos dias um equívoco ao se entender que a psicanálise trata das emoções ou do desenvolvimento emocional. Para Freud, as emoções ou os afetos não sofrem recalque e por isso não se tornam inconscientes. Segundo Kupfer (2001, p. 19), “[...] não existem afetos inconscientes, mas sim representações inconscientes: idéias ou imagens que, uma vez tornadas inconscientes, podem insistir em retornar, e o fazem sob a forma de sonhos, de atos falhos, ou de outras formações inconscientes. Podem retornar, sobretudo sob a forma de sintomas [...]”.

Kupfer (2001) destaca também a importância de sublinhar que pedagogia, psicanálise e psicologia são disciplinas que se opõem em suas estruturas. Para esta autora, a prática da dicotomização do sujeito em emoção e razão tem suas bases na psicologização da educação, e mais recentemente pela tentativa de uma pedagogia psicanalítica

[...] a principal responsável pela difusão de que as crianças padecem de problemas emocionais não é nem a psiquiatria, nem uma psicanálise mal assimilada, mas sim a psicologia ou uma das muitas psicologias. Uma psicologia que sofreu a influência da psiquiatria e absorveu alguns princípios da psicanálise, mas não deixou de lado a ciência do comportamento. [...] Tais considerações chamam a atenção do educador para o fato de que qualquer uso do termo “emocional” para designar dificuldades de seus alunos não é sem consequências, pois vem carregado de uma tradição teórico-filosófica [...]. (KUPFER, 2001, p.21)

Por isso, para Lajonquière e Kupfer, qualquer tentativa de interlocução da psicanálise só pode ser feita deixando de fora a pedagogia, que é entendida como a busca de um “[...] saber positivo sobre como ajustar meios de ação a fins existenciais estabelecidos a priori [...]”. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 29).

Deste modo, neste trabalho, tomaremos a concepção de Educação a partir da conexão psicanálise e educação, pois é a partir desta perspectiva que acreditamos se possível pensar a inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas. Neste sentido, para Lajonquière (2010, p. 149), a concepção que se tem de Educação pode ser ampliada, “educar é transmitir marcas simbólicas, significantes que possibilitem à criança que os apreende o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível”. Ao pensar nesta

perspectiva de Educação, este autor aponta que o que tem tornado difícil que isso aconteça é o “tecnocientificismo pedagógico”, e a conseqüente incansável busca por certezas. Sendo assim, perguntamos: Como cumprir a missão da educação, principalmente quando o que se intenta é a inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas, quando o cenário atual diz que tudo a torna difícil de acontecer? Freud numa conferência em 1932 responde a esta questão nos indicando que é preciso buscar um caminho entre o espontaneísmo e a frustração² (FREUD apud Lajonquière, 2010, p.62-67). É preciso lembrar, que ao promover uma Educação que leva em conta as singularidades dos sujeitos, os resultados sempre *deixarão a desejar*, e serão marcados pela frustração, pois estarão sempre além ou aquém do pretendido, do ideal (LAJONQUIÈRE, 2010, p.65-66). Esta ideia exige da escola um laborioso ajuste no seu ato educativo, pois neste processo é preciso existir uma denegação da demanda educativa pelo educador.

Diante disso, nos perguntamos ainda: Como educar para o reconhecimento do ideal que é impossível? Como educar para o reconhecimento do sujeito do desejo? Nas palavras de Lajonquière, é preciso falar à criança:

A palavra com chances de educar é essa palavra marcada da sujeição do adulto à castração. Isto é, essa palavra testemunho do que escapa à ciência do sujeito. As outras são palavras vazias que entram por uma orelha e saem pela outra, pois são puros blá-blá-blá. Uma das figuras daquilo que escapa ao adulto quando endereça sua fala a uma criança é, justamente, o controle dos efeitos dessa fala. Ou seja, aquilo que escapa é a mesmíssima educação. A sabedoria da língua afirma algo nesse sentido: “eu não posso aprender por você; eu só posso ensinar”. Por sinal, sabedoria da impossibilidade, recusada sistematicamente pelos metodólogos que pretendem fazer do ensinar e do aprender duas faces de uma mesma moeda. Nesse sentido, cabe concluir que a psicanálise não pode inspirar nenhuma pedagogia, nenhuma proposição sobre o que dizer e como endereçar a palavra a uma criança. A psicanálise reconhece que só é possível dizer a seco: Diga! Portanto, um educador atravessado pela psicanálise ou, se preferirmos, tocado pela experiência freudiana, em algum momento poderá dizer a seco – sem ouropéis pedagógicos; Vá! Aí o sujeito tem chances de advir. Mas não há garantias, pois nesse instante, a máxima faustina – “deves adquirir aquilo que herdaste” -, que Freud gostava tanto de lembrar de Goethe, entra em cena mostrando todo o seu valor... todo o seu valor educativo. (LAJONQUIÈRE, 2010, p.67)

Tendo em vista esta proposta, de que a educação faz sua função quando endereça a palavra à criança, sendo a palavra a única via pela qual se produz marcas simbólicas, é

² No original *Laisser-faire e a frustração*.

preciso resgatar a figura do sujeito do professor. Para arrazoar sobre esse tema, conhecer alguns conceitos sobre a constituição do sujeito em Psicanálise é fundamental.

A FIGURA DO PROFESSOR E O SUJEITO DO DESEJO

O sujeito se constitui, na medida em que toma para si ideais que lhe são apresentados ao longo de sua existência, primordialmente pela sua família, inserida em algum contexto social ao qual se identifica. Para tanto, se reconhece que a este valor, tomado como ideal, explicitado ou não pela família, o sujeito responde sempre de maneira particular. Isso pode ser observado, por exemplo, na biografia de Sigmund Freud, sobre a influência de seus pais em relação aos seus estudos.

Desde muito pequeno, Freud era desafiado por seus pais com propostas de problemas complicados, os quais o incitavam a querer saber mais. Parecia que Freud demonstrava querer corresponder ao amor de seus pais quando eles o colocavam à prova. Provavelmente, isso o impulsionou de forma marcante no cenário do pensamento científico. A cultura em que estava inserido é um aspecto que também pode ter sido determinante na sua dedicação aos estudos. Neste caso, temos um exemplo de algumas das consequências do lugar em que Freud foi colocado pelos seus pais. (Kupfer, 1989 p. 20) Ao atentarmos para o quanto a figura parental é significativa na transmissão de marcas simbólicas que fazem função na busca por um saber, podemos perguntar: e o que dizer do professor, que posição ocupa na transmissão de um saber perante seu aluno?

Esta pergunta parece ser pertinente justamente por ser comum, ambas as subjetividades, educador e educando, serem tomadas numa certa continuidade, como se aquilo que acontecesse a um tivesse efeito direto no outro, ou seja, que o fato de que um queira ensinar garanta o querer aprender do outro. O fracasso, dentro desta perspectiva, poderia estar do lado de quem ensina, portanto, do professor. Mas, obviamente, as coisas não são assim, pelo simples fato de que o processo de construção do conhecimento não se dá por esta via, ou, unicamente por essa via.

Sobre o que se transmite entre aquele que ensina e aquele que aprende, Stolzmann e Rickens (1999, p. 41) indagam: “[...] Seria ensinar um dom? Seria assim tão simples, discernir o que acontece com aquele que ensina algo para alguém? E se aquele que deveria aprender não tem a menor disposição ou disponibilidade para conhecer o que se lhe quer ensinar, o que fazer? [...]”. São perguntas pertinentes e que corroboram as

ideias que foram expostas até aqui, que quando se trata de Educação, há algo que acontece que ultrapassa, e que está além ou aquém da legítima e consciente aspiração de fazer com que alguém aprenda. Para Stolzmann e Rickens, ensinar e aprender não é algo simples:

[...] aquilo que se transmite [na escola] não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia constituído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio. (STOLZMANN E RICKENS 1999, p. 43)

Isso nos faz acreditar que é preciso que se inscreva no professor um traço que ele possa reconhecer como próprio e que, sendo próprio e significativo, ele deseje reencontrar em seus alunos. Olhado por este viés, o ensino é sempre uma questão de criação. Cada sujeito recria o caminho da construção do conhecimento de forma original, pois, para cada um esse processo implicará em inscrição de marcas singulares. Isso nos sugere que a transmissão não se tratará simplesmente da informação sobre um conhecimento. Diante de tais considerações, faz-se indispensável pensar na posição singular do professor frente a sua missão de ensinar, posição esta que não se constrói através da adesão imperativa da metodologia que uma instituição adota e impõe aos seus professores e alunos.

No entanto, o que se tem observado é que o professor se encontra numa posição muito fragilizada. Não raro, observamos desenharem-se a destituição do lugar de saber do professor, do respeito pela verdade que concedia a sua experiência, uma vez que esta, por exemplo, não encontra mais lugar em uma escola que adota uma proposta pedagógica “moderna”. Se, de um lado, se apaga o saber do professor, de outro, acende o saber do especialista, confirmando aquilo que Lajonquière (1999) apontara sobre o *tecnocientificismo pedagógico*. Isto nos convida a pensar sobre a arbitrária posição que se pode ocupar ao se tratar da formação dos professores e do ensino dos alunos. Se por um lado, para os alunos vale o pressuposto de que se deve considerar sua bagagem desejante, histórica e cognitiva, por outro, ao acompanharmos as enxurradas de ofertas de cursos que se fazem aos professores, vemos que se considera que a bagagem do professor é insuficiente, ele precisa saber cada vez mais. Desenha-se assim um cenário que está fazendo valer dois pesos e duas medidas, não levando em conta o professor

com a sua subjetividade. Por conseguinte, nos perguntamos: se não é a informação que é transmitida, o que é transmitido?

Numa experiência específica de educação inclusiva, fica fácil perceber que família e escola transmitem, antes de qualquer coisa, marcas de pertença dessa criança a uma determinada cultura. Tanto a escola quanto pais assumem essa tarefa de transmissores das marcas daquilo que faz com que as crianças sintam-se pertencentes a uma cultura, história e tempo. Marcas que ajudam essas crianças a encontrar um lugar. É por essa via que Calligaris (1994, p.25) entende educação e castração como sinônimos, pois para ele estes são termos "[...] que designam processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos [...]". Essa operação de castração é realizada a partir de um representante da chamada função paterna que irá instituir a falta, ou seja, irá separar a criança do desejo materno.

Para a psicanálise, num primeiro momento isso se dará no âmbito familiar e posteriormente será sustentado pelos professores. Nesta perspectiva, o que é transmitido na educação é a castração, e através dela o desejo de saber. Para Kupfer (1989), é na descoberta de diferenças que a criança se vê angustiada e é exatamente isso que a leva a querer saber. Assim, aquele que transmite e que está marcado pelo seu próprio inconsciente, ocupará no inconsciente de seu aluno uma posição de suposto saber, pois é porque supõe que o professor sabe aquilo que ela não sabe que a criança irá sustentar-se no seu papel de aluno (a). Paradoxalmente, essa posição de um ser em falta, castrado, é necessária para que o desejo possa circular e produzir seus efeitos.

Para Stolzmann e Rickens, (1999, p. 47) "[...] o desenvolvimento do conhecimento só é possível se há alguém significativo que deseje e invista no sujeito da aprendizagem [...]". Kupfer (1989) coloca como condição do mestre ser aquele que, além de possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento, proporciona um espaço onde o desejo do aluno possa circular, produzindo reflexões e pensamentos novos. Pela via da transferência, o aluno passará pelo professor, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos.

Para Sordi (1997 apud STOLZMANN E RICKENS 1999, p. 46-47), o grande desafio relacionado a constituir-se subjetiva e objetivamente como um sujeito da aprendizagem é o de ter sido investido, para esse lugar de ser pensante. Pensando por

esse viés, a aprendizagem subjetiva pela qual o sujeito se inscreve só pode ser compreendida a partir dos fatores históricos fundantes que o significam e o singularizam. Essas considerações nos sugerem que o sujeito se constitui no campo do Outro, e é justamente aí que ficam apostadas as suas aprendizagens. Por conseguinte, como podemos pensar o lugar e a figura do professor nesse processo tão complexo?

Para a psicanálise, é na relação transferencial que se dá a transmissão do saber. Freud inicialmente falou desse fenômeno como sendo exclusivo da relação médico-paciente, mas depois ampliou esse conceito, como nos lembra Kupfer (1989, p. 91), que o estendeu para a relação professor-aluno. Pensando na relação professor-aluno, esta autora descreve como se daria esse processo: "[...] a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor [...]". Esse desejo inconsciente busca aferrar-se a formas, daí podemos pensar em qualquer relação como passível desse fenômeno transferencial.

Quando isso acontece, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno, ou seja, ele é depositário do desejo do aluno. É o desejo que confere sentido e poder à figura do professor, e isso tem consequências, o que nos conduz a retomar o que anteriormente se escreveu aqui a respeito da crise na educação, quando falamos do declínio do saber do professor. Se na chamada crise da educação, uma das características é que os professores perderam sua autoridade legítima diante do aluno, o que podemos pensar a respeito da figura e da posição que ocupam? No texto "[...] Por uma vara de vidoeiro simbólica [...]", Kupfer (2004) chama a atenção para essa figura fragilizada do professor:

A castração imaginária, porém, é denunciada pela sociedade a plenos pulmões. Assim, os alunos da periferia apedrejam o fusquinha do professor estacionado no pátio da escola, porque sua pobreza é uma ofensa. O baixo salário, longe de denunciar a exploração a que são submetidos os professores, é signo de incapacidade, de impotência de incompetência para a vida, contraposto a uma potência imaginária vivida pelos alunos das escolas particulares, que desautorizam seu professor dizendo-lhe: Sou eu quem lhe paga, portanto, cale a boca. (KUPFER, 1999, p. 92)

Certamente, as soluções a estas questões não se assemelham em nada a uma receita. No campo da subjetividade, trata-se muito mais de construir ferramentas conceituais para pensar as singularidades em questão. Ante as vicissitudes do ato educativo Kupfer (1999, p. 94) sugere que "[...] resta, então a tentativa de fazer passar o

mestre impotente da castração imaginária para a posição um mestre *não-todo*, um mestre que opera levando em conta a sua castração simbólica [...]”.

Diante de tal afirmação é imposta a necessidade de resgatar a figura do professor como um sujeito do desejo, reconhecendo-o como um ser castrado. Isso nos sugere que, ao ocupar a posição de *mestre não-todo*, os professores poderiam, enfrentar a lida cotidiana com seus alunos em busca daquilo que lhes falta, certos de apenas uma certeza: a incerteza do saber.

Sem dúvida, a sugestão de que um educador possa ser um mestre *não-todo* ajuda a repensar a figura do professor. Deste modo, pensar a inclusão escolar de crianças autistas ou psicóticas envolve muito mais que construir métodos pedagógicos, transmitir novas informações, criar novas leis, ou modificar o currículo da escola. É preciso revisar a concepção que se tem de Educação, a fim de que ambos os sujeitos, professor e aluno possam ser olhados na sua singularidade. Como bem disse Kupfer (1989, p. 99) na conclusão de ‘Freud e a educação’, “[...] quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis [...]”.

PASSOS E IMPASSES NA INTERLOCUÇÃO PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS E PSICÓTICAS

Pensar a escolarização de crianças autistas e psicóticas não é tarefa fácil. A inclusão dessas crianças na escola regular requer não só uma matrícula garantida por lei, mas um lugar de aluno, o que implica em a escola estar disposta a repensar suas práticas e dialogar com outras áreas do conhecimento. Mas, é preciso levar em conta que antes mesmo desta criança adentrar os muros da escola, algumas construções são necessárias.

É sabido entre todos que quando os pais decidem ter um filho e esperam por ele, constroem um mito de que esta criança será melhor do que eles, de que herdando seus ensinamentos, se transformará em uma pessoa muito melhor do que a que os pais foram. Freud (1914) afirma que o filho é prolongamento do narcisismo parental, isto é, os pais veiculam em relação aos filhos uma série de desejos e demandas que se articulam na história dos desejos edipianos parentais. A entrada da criança na escola é marcada por

esses significantes. É fator de ansiedade entre os pais a escolha da primeira escola, a escolha da melhor escola, que tenha os melhores professores, que forme os melhores alunos. No entanto, para uma criança que sofre de distúrbios graves, essa construção mítica não se sustenta, e toda a escolarização pode ficar fragilizada.

Para pensar o autismo e a psicose é preciso retornar ao campo mítico que corresponde ao início do processo de subjetivação. O processo de subjetivação para Lacan (1964) se divide em dois tempos lógicos, a alienação faz parte do primeiro tempo lógico necessário à constituição subjetiva, o segundo tempo lógico é chamado de separação. Assim, todo processo de subjetivação pode ser entendido como um modo de se articular dois campos heterogêneos: o real do corpo da criança, e o Simbólico.

Para a Psicanálise, o autismo e a psicose infantil são consequências de uma falha primordial da inserção no simbólico³. Na psicose trata-se de atropelos especulares (segundo tempo lógico, o da separação), no autismo pré-especulares (primeiro tempo lógico, o da alienação), ou seja, estão atrelados a momentos anteriores à castração. Nesta fase especular, a criança está imersa numa relação dual intensa com seu primeiro cuidador. Ela precisa ser tomada pelos dizeres de quem ocupa a função materna, que por um lado permite que ela se identifique na imagem recortada por esta fala, num certo projeto narcísico da mãe, nesse primeiro tempo a criança está na posição de objeto do desejo do outro. Contudo, para que um sujeito se situe num mundo simbolizável, no qual os objetos participam de um sistema de trocas, é preciso após aderir a este projeto, rejeitá-lo. Jerusalinsky (1993) e Laznik (1991) afirmam que no autismo, pode-se definir uma impossibilidade de a criança entrar no campo da alienação, o bebê fica retido ao seu próprio corpo, impedindo a função materna de colocar as marcas de borda no corpo do bebê, erogeneizando este corpo. Tal posição implica a impossibilidade de a criança ver perfilada sua imagem no olhar do Outro, impedindo a experiência chamada por Lacan (1949) de *estádio do espelho*, tempo em que se constitui o eu e todo o tempo imaginário e simbólico necessário ao advento da subjetivação. Noutra perspectiva, ao pensar o autismo, pode-se falar também em fracasso da função materna. Pode ocorrer que não se instale entre um bebê e sua mãe a função materna. Se não há um outro que encarne um desejo por este bebê, que não interprete os sons emitidos por este bebê como algo

³ Consideramos o debate dentro da Psicanálise sobre se o autismo é ou não uma estrutura diferente da psicótica, porém não aprofundaremos esta questão, pois reconhecemos os limites deste trabalho.

dirigido a este outro, que não marque cada pedaço do corpo deste bebê, supondo que ali há um sujeito, de fato ali não haverá um sujeito, mas sim pedaços fragmentados dele. O fracasso da função materna pode impedir a organização da imagem corporal da criança, o que provoca o fracasso da instauração do circuito pulsional. Quando esse primeiro tempo não se dá, ou sofre atrapalhos, o pequeno ser fica sem marcas que deem um significado para seu corpo, na falta do autoerotismo encontramos sinais autísticos.

Já na Psicose, Lacan (1998b) afirma que sua questão estrutural situa-se precisamente na não ocorrência do segundo tempo lógico do processo de subjetivação: a separação do *infans* do campo do Outro. Essa separação acontece na medida em que o desejo do Outro primordial que ocupa a função materna se dirige também para fora da sua relação com a criança, ou seja, entra um terceiro na relação, outras coisas vão convocando a mãe a sair da relação dual. Como metáfora, consiste numa substituição significante; neste caso mediante o recalque dos significantes maternos, há a entrada do significante Nome-do-Pai, convocado pelos mesmos dizeres da mãe, isto é, este Outro primordial que destaca a criança de um puro real, doando significados, provocando sentido, desvela num dado momento sua falta, a impossibilidade de significar tudo: deixa à criança um resto. O registro de um terceiro na relação dual é fundamental para provocar um corte, um afastamento, uma falta. Esta falta pelas palavras da mãe é relacionada à autoridade de quem ocupa a função paterna, assim sendo, é esta que traz o interdito, uma lei, exigência de renúncia. Aqui está em jogo o desenrolar da castração simbólica que implica a retirada da criança da posição de objeto do desejo do Outro e tem por efeito a inscrição do significante Nome-do-Pai no Inconsciente. Este significante organiza a relação do sujeito com o Outro, com o sexual e o Real. É só a partir da falta de algo, ou da perda do objeto originário, que se pode dizer da inauguração de um sujeito do desejo. Ou seja, só se inaugura um sujeito desejante a partir de uma falta estrutural, essa é a dialética do desejo, a alternância do prazer e desprazer, ou segundo Freud (1938-1940), a representação da presença e ausência pelo princípio do prazer e princípio da realidade.

Considerando o exposto, pode-se dizer que tanto na psicose como no autismo existem atropelos precisamente na Metáfora Paterna. Nos dois casos, a impossibilidade de se situar no Simbólico, de fazer uso em nome próprio das palavras, dificulta a circulação social. Retornando à introdução desta exposição, acerca do processo de escolarização de crianças autistas ou psicóticas, podemos perguntar: existem

possibilidades de essas crianças serem beneficiadas ao fazer parte de uma escola regular inclusiva? Para que ou por que essas crianças devem ser levadas à escola?

É fato que as condições subjetivas dessas crianças provocam os efeitos mais diversos em todos à sua volta. Também é fato que os métodos de ensino da escola regular não operam nessas crianças do modo como é esperado, e desvelam sentimentos de frustração (que é entendida como fracasso) àqueles que estão às voltas com a escolarização dessas crianças. No entanto, quando entendida num sentido mais amplo, a Educação pode ir mais além do ensino escolar, significando a principal via de entrada na cultura e de entrada no registro simbólico. A escola opera uma marca importante para a constituição subjetiva, quando registra o desdobramento da diferença entre o adulto na posição de quem ensina e a criança na posição de quem aprende. Nesse sentido, em toda a demanda educativa é pressuposta a operação de um sujeito do desejo (LAJONQUIÈRE, 2010).

No entanto, o que possivelmente acontece nos casos de psicose e autismo é uma falha da educação primordial, como já exposto, a falta de uma inscrição simbólica que permitiria a passagem da condição de objeto a de um sujeito desejante. Assim, torna-se difícil o investimento libidinal fora da relação imaginária, para uma relação que tome por base um elemento terceiro, uma lei e sua renúncia necessária para estabelecer e manter laço social. Sendo assim, na educação de crianças autistas e psicóticas, o objetivo principal é o resgate subjetivo destas crianças, ou seja, mediante a construção de instrumentos ou saídas criativas busca-se favorecer a instalação e desdobramentos da falta na estrutura subjetiva, evitando a objetualização da criança (MANONNI, 1988).

Kupfer (1999) e Jerusalinsky (1997), dentre outros autores, têm persistido em afirmar que a Educação é terapêutica para essas crianças. Um dos motivos desta afirmação é que, pelo discurso social moderno, quem vai à escola *recebe o carimbo de criança*. Deste modo, ir à escola para essas crianças autistas ou psicóticas possibilita uma identificação com esse significante denominado *criança*, e pode também produzir em outros, principalmente nos pais (Outro primordial), um deslocamento na posição subjetiva destinada à criança. O caráter humanizante da Educação, por conferir uma estrutura simbolizada das relações humanas, ou seja, fixando regras que são necessárias para se funcionar e ser reconhecido dentro de uma sociedade, por delimitar o que se pode ou não fazer, filia a criança a uma tradição existencial, e ajuda-a a encontrar seu lugar no mundo.

Em seu livro 'Educação para o futuro', Kupfer apresenta a proposta de Educação terapêutica:

[...] um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou á retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. (KUPFER, 1999, p.95)

A Educação terapêutica foi concebida por Kupfer (1999) para fazer face clínica da psicose infantil, no entanto esta autora, ao analisar os princípios que fundamentam essa proposta, afirma que estes podem ser estendidos a qualquer ação educativa, o que nos faz pensar na escola regular diante da demanda da inclusão escolar. Nas palavras da autora:

[...] não deveriam ser esses os princípios para qualquer ação educativa? Não é a criação das bordas no real que os pais se dedicam quando se põem a transformar seu pequeno *infans* em um sujeito? Não é visando à construção de um sujeito da escrita que um professor deveria alfabetizar? Não é comemorando aniversários, festas juninas e ensinando as crianças as artes como “estilos de obturação da falta no Outro” que qualquer escola deveria organizar-se? Fazer educação não é, em resumo, o mesmo que fazer educação terapêutica? [...]. (KUPFER, 1999, p.116)

Temos aí a possibilidade de dar *um passo* ao lado de tantos impasses que encontramos quando falamos da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas, repensar o trabalho da Educação na visada do olhar para a singularidade. Não se trata de psicanalisar a Educação, mas de dar a conhecer aos professores novos instrumentos para olhar o seu aluno e olhar para a sua própria prática docente. A psicanálise é a responsável pelo resgate do sujeito, essas crianças precisam ter resgatado seu processo de subjetivação, nada mais oportuno que a escola, espaço fértil para a simbolização, abra as suas portas.

Contudo, quando essas crianças autistas ou psicóticas são levadas à escola, na maioria das vezes é pela via da indicação clínica ou pelo imperativo da lei. Não há marcas de desejo em aprender ou de fazer do espaço escolar um lugar de transmissão do saber, são levadas por que alguém disse que elas precisam estar lá, por alguém que sabe tudo sobre elas. Diferente dessa criança que nada sabe e nada pode, o professor se encontra em outra posição psíquica, encontra-se no lugar do mestre, do detentor do conhecimento,

ou ao contrário, na lógica da crise na escola moderna, encontra-se na posição de declínio do saber. Em ambos os casos, o que nos motiva a trazer a questão da discussão da escolarização de crianças autistas ou psicóticas é a posição do discurso do professor frente ao seu aluno.

Ao conversar com a educação, a intenção da Psicanálise não é ser pragmática. Em oposição à objetivação do mundo moderno, o encontro da Psicanálise com a Educação pode possibilitar à Educação a fazer um resgate do sujeito. Nas palavras de Kupfer (1999):

É preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu há tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber “para que serve” o que ensina. Antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto. Seu aluno rebela-se, opõe-se, grita, e é como se estivesse dizendo: “[...] Você está enganado, não sou esse objeto da psicologia do desenvolvimento, que deveria agora estar no período das operações mentais da ordem X, mas que está exibindo apenas as de ordem x-1! [...]”. (KUPFER, 1999, p. 121)

Sendo assim, sustentamos neste artigo de revisão a ideia já colocada em prática por alguns desses autores aqui apresentados, de ouvir os professores que estão atuando com essas crianças, e com isso ofertar um espaço de reflexão sobre a prática docente e a inclusão escolar que tenha como suporte conceitual a interlocução psicanálise e educação. Pois, acreditamos que quando um professor entra em contato com a Psicanálise, e ouve falar do sujeito, ele continua sem saber como aplicar receitas para ensiná-lo, mas é motivado a levá-lo em conta.

ABSTRACT

The movement of inclusive education means changing educational paradigms. This statement means: to study, understand and practice the educational inclusion means rethinking conceptions crystallized hitherto untouchable and we need to rethink the concepts that underlie the educational practices in order to launch new look at the school, the teacher and student. Children who suffer from serious mental disorders are included in the category DGD – Pervasive Development Disorders, and psychoanalysis, are in the category that makes up the diagnosis of autism or psychosis. They have difficulties in social circulation arising from different ways of relating with others. Welcoming these children and their unique way of being in the world demands the school many settings. This article attempts to review literature among researchers membership psychoanalyst who argue that inclusive education involves a range of factors related to the historical,

political, cultural, must be carefully considered. Objective with this discussion, to critique the ideas advocated by some, including the “at any cost”. The criticism is justified on the assumption that, in the process link, in addition to its educational function. We conclude that the idea that there must be movement to include children with autism and psychosis in regular school, must take place under the condition that they analyzed the real possibilities of every child and every school. Taking concepts of psychoanalysis to think the figure of teacher and the constitution of the subject, it is concluded that country must make a rescue of the figure of the teacher and the subjectivity of subjects in both questions, the teacher and student.

Keywords: School inclusion. Autism. Psychosis. Psychoanalysis. Education.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas. **Estilos da clínica/Instituto de psicologia**, Universidade de São Paulo, v. 15, n. 1. jan./jun. 2010.
- CALLIGARIS, C. **Três conselhos para a educação das crianças**: educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- FREUD, S. (1914) A história do movimento psicanalítico. In: _____. **Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1914) Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. **Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1938-1940) Esboço de Psicanálise. In: _____. **Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- _____. (1929) Mal-estar na civilização. In: _____. **Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- JERUSALINSKY, A. N. Psicose e autismo na infância. Uma questão de linguagem. **Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n. 9, 1993.
- _____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- _____. O outro do pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. **Rev. da Associação Psicanalista de Porto Alegre/Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n.16, 1999.
- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo. Escuta, 2001.
- _____. Freud e a educação dez anos depois. **Rev. da Associação Psicanalista de Porto Alegre / Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, n.16, 1999.

_____. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas e práticas. São Paulo, 1999, p. 71-84.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada a experiência psicanalítica. In: _____. **Escritos**. Tradução V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103.

_____. **O Seminário**. Livro 5. As psicoses. Tradução A. Menezes. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. **O Seminário**. Livro 5. As formações do inconsciente. Tradução V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **O Seminário**. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LAJONQUIERE, L. **Infância e Ilusão (Psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes. 2001.

_____. **Figuras do infantil**: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAZNIK, M. C. Do fracasso da instauração da imagem corporal ao fracasso da instauração do circuito pulsional. In: _____. (Orgs.). **O que pode a clínica do autismo ensinar aos psicanalistas**. Salvador: Álgama, 1994, p. 31-48.

LOOS, H.; SANT'ANNA. Reflexões sobre pesquisa em educação: a atitude do pesquisador como base da convergência teórica entre Piaget e Vygotsky. In: RAMOS, C. E.; FRANKLYN, K. (Orgs.). **Fundamentos da educação**: os diversos olhares do educar. [S.l.]: Juruá, 2010.

MANONNI, M. **Educação Impossível**. Tradução A. Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SANT'ANNA, S. R.; LOOS, H.; CEBULSKY, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**, n. 36, p.109-124, 2010.

STOLZMANN; RICKENS. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Rev. da Associação Psicanalítica**, Porto Alegre, n.16, 1999.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Revista sobre a infância com problemas**, São Paulo, n.6, 2001.

_____. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. In: Estilo da clínica. **Revista sobre a infância com problemas**. São Paulo, Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, IPUSP, n.6, 2001.

_____. Psicanalisar e educar ou psicanálise e educação? In: NINA LEITE; FLÁVIA TROCOLI. (Org.). **Um retorno a Freud**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 325-337.v.1.