

## Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica

Carla Karnoppi Vasques\*

### Resumo

O presente artigo aproxima Psicanálise e educação, clínica e escola. Mais especificamente, procura refletir sobre algumas condições para se construir a inclusão escolar de crianças com psicose e autismo infantil, e sobre como a Psicanálise pode colaborar com esse processo. A proposição é a de que, ao pensarmos as psicoses infantis e o autismo como impasses da constituição subjetiva, acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de ser, mas de *estar* na infância, o que pode abrir espaço para a construção de alternativas existenciais para esses sujeitos. Tal posicionamento implica um responsabilizar-se pela experiência educacional do aluno. Trata-se de uma escolha, de uma aposta, que demanda não uma técnica, mas uma posição ética diante do outro. Como argumentação, apresenta-se o atendimento psicanalítico de uma criança, focando principalmente as relações entre clínica e inclusão escolar. A partir do caso, abordar-se-ão aspectos relativos à história da Psicanálise e à estruturação do sujeito psíquico, articulando tais elementos ao atendimento educacional de crianças que vivem impasses em seu processo de constituição subjetiva. O objetivo é a construção de um novo olhar sobre esses sujeitos, e suas possibilidades educacionais e subjetivas. Como filtros de leitura, têm-se as proposições da educação inclusiva e a Psicanálise freudo-laciana. O estudo propõe-se a questionar interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos clínicos e educacionais.

**Palavras-chave:** Educação especial. Psicanálise. Autismo.

---

\* Psicóloga, com formação em Psicanálise. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

## **A stranger among us, Psychoanalysis and Special Education: dialogs about the inclusion of children who have difficulties with their psychic makeup**

### **Abstract**

This article involves psychoanalysis and education, the clinic and the school. More specifically, it reflects on conditions needed to construct the school inclusion of children with psychoses and childhood autism, and about how psychoanalysis can collaborate in this process. It proposes that considering childhood psychoses and autism as impediments to subjective constitution, accentuates the mutable nature of childhood, which is not a lifelong condition. This can open space for the construction of existential alternatives for these subjects. This positioning involves taking responsibility for the educational experience of the student. It involves a choice, an investment, which requires not a technical but an ethical position in relation to the other. As an argument, it presents the psychoanalytical care of a child, focusing principally on the relations between the clinic and school inclusion. Based on this case, it looks at factors related to the history of psychoanalysis and the structure of the psychic subject, articulating these elements to educational care for children who experience impasses in their process of subjective constitution. The objective is to construct a new perspective on these subjects and their educational and subjective possibilities. As theoretical support, the paper uses proposals for inclusionary education and Freudian-Lacanian psycho-analysis. The study proposes questioning more limited interpretations, in order to broaden perspectives and increase the flexibility of clinical and educational processes.

**Key words:** Special education. Psychoanalysis. Autism.

Setembro, 1997. Mathias foi-me encaminhado em função do atraso em seu desenvolvimento. Após um ano de atendimento fonoaudiológico, seus familiares decidiram buscar “*recursos complementares*”.<sup>1</sup>

Mathias era magrinho, baixinho e tinha um aspecto infantil. Falava muito, quase sem parar, e com uma voz muito fina. Do que dizia, pouco se entendia, com exceção de “*Cardoso, Cardoso, Cardoso*”, referindo-se ao ventilador – principal alvo de sua atenção. Segundo a fonoaudióloga, a fala de Mathias era como um “[...] *texto estrangeiro mal-escrito, sem pontuação e ininteligível*”. Mathias não brincava ou desenhava, só cheirava os objetos e os levava até a boca. Parecia-me um bebê, apesar dos seus seis anos de idade.

Sigmund Freud (1856-1939), médico neurologista, iniciou sua vida profissional no século passado interessando-se pelas afasias, ou seja, desde os primórdios de sua vasta obra, encontramos os elementos que vão diferenciá-lo de todos os outros autores de até então: o interesse pela linguagem, a atenção à palavra. Movido por esse interesse, Freud muda-se para Viena a fim de estudar e trabalhar com Jean-Martin Charcot (1825-1893), médico que tratava de mulheres com sintomas corporais, como cegueiras e paralisias, sem causa orgânica. Defendendo a posição de que os sintomas histéricos eram suscetíveis à palavra, ambos trabalharam em um hospital vienense que atendia, em uma única ala, a mais de 4.000 mulheres. Freud encantou-se com as proposições de Charcot, porém, tempos depois, rompeu definitivamente com seu primeiro mestre ao abandonar a hipnose como forma de intervenção. Nesse rompimento, ele inventou a psicanálise (ROUDINESCO, 1988).

Da equipe médica que atende Mathias, recebo um laudo informando sobre os atrasos no desenvolvimento, as repetitivas quedas sem nenhuma menção de defesa, as estereotípias motoras e, sobretudo, as patologias de linguagem. Exames haviam sido feitos e refeitos. Não se encontrava explicação ou justificativa para o comportamento do menino. Diziam que se tratava de um autismo ou psicose infantil, ou seja, um distúrbio do neurodesenvolvimento, inato, incurável e ainda sem marcador biológico definido. Como indicação, continuidade da fonoaudiologia e posteriormente escola especial, pois deveria aprender a ser funcional e autônomo.

Qual seria a invenção freudiana? A Psicanálise estabelece uma relação entre o modo como se vive o corpo e como se fala dele. O corpo não se faz independente das relações simbólicas, da relação com outro. As sensações, os afetos, a cultura etc. inscrevem nosso corpo e o escrevem a tal ponto que

podemos compreendê-lo como um texto que pode ser lido/ouvido, no qual, mudando-se o texto, altera-se o corpo, a postura ou a forma de estar no mundo.

Aos olhos dos pais, Mathias era um “*estranho*”, e nada lhe conferia um sentido de pertença àquela família: era pequeno e lento demais em comparação aos irmãos; não possuía nenhuma marca, aspecto, tom ou jeito que lembrasse “*um dos nossos*”, falava a mãe. Na família, não havia casos de “*deficiência, fraqueza do corpo ou da cabeça*”, dizia o pai, afirmando não entender o que acontecera com o menino. Enquanto isso, Mathias rodopiava pela sala, desfilando um repertório de palavras (ainda) estrangeiras, no que supus um diálogo conosco.

Ao retomar tais aspectos, penso nas contribuições da Psicanálise para as ciências que se ocupam do humano e em particular para a educação inclusiva. Toda a obra freudiana é voltada para aqueles considerados excluídos, marginalizados: as mulheres, os doentes mentais, aqueles que não tinham o reconhecimento de sua palavra. Nesse sentido, uma primeira contribuição seria a importância da fala, da escuta, do reconhecimento do outro. Freud (1974) aponta a importância de assumir uma posição de doura ignorância, ou seja, colocar-se no lugar de quem não sabe, acolhendo e legitimando as produções de pacientes (e alunos): mesmo que essas sejam “ruínas de palavras”, como as de Mathias.

Um primeiro tempo do trabalho procurou construir a possibilidade de encontro entre Mathias, seus pais e irmãos: tratava-se de construir uma filiação, um encadeamento simbólico e afetivo entre as crianças e os adultos daquela família. Como exemplo, os pais entravam juntamente com o filho nos atendimentos e eram convidados a brincar, a falar sobre e com ele. O menino, por sua vez, dava-nos o tom e a intensidade desses encontros: suas pausas, exclamações e reticências. Perto do Natal, a mãe de Mathias conta que, enquanto o banhava, descobrira que seu filho possuía o mesmo sinal que ela nas costas: “*Nunca havia visto, como pode? Deve ter nascido aos pouquinhos, sem a gente perceber [...] diferente dos irmãos e eu que, já nascemos com ele. Viu, ele é um Machado*”.

Tais questões introduzem aspectos relativos à estruturação psíquica. Para a Psicanálise, o sujeito não é garantido pelo biológico, mas construído na relação com o outro. Já que o sujeito não nasce com o corpo, quando ele nasce? Nasce antes de ser gerado, nasce no discurso dos pais, nasce na antecipação que os pais fazem dele, nasce a partir da história de sua família, de sua comunidade, de seu país. Nessa falação, os pais (ou aqueles que exercem a função materna e paterna) imaginam como será o seu bebê e, assim, constroem um berço psíquico capaz

de acolher e sustentar a existência e o lugar do filho naquela família. Quando a chegada do bebê está mais próxima, a antecipação potencializa-se, e os pais realizam operações de sentido. É nesse jogo de antecipação entre o que é e o que ainda não é, mas que, por ser suposto, poderá vir a ser, que se inicia o processo de constituição do sujeito. Com o nascimento, estabelece-se um segundo momento fundamental desse processo, de alienação do bebê no e pelo desejo materno. A partir dessa captura, a criança ocupará uma primeira posição subjetiva, que é ser no outro. Posteriormente, esse todo, produzido pela alienação mãe-bebê, será quebrado pela intervenção do pai (função paterna), o que permitirá ao filho estabelecer uma relação de descontinuidade com o mundo, com as palavras e ocupar um lugar de enunciação em relação à sua história, vida, desejo etc. A antecipação, a alienação e o interdito paterno são operações lógicas consideradas pedras angulares do psiquismo humano, operadores fundamentais para pensar o longo e trabalhoso caminho em direção à constituição subjetiva do sujeito.

Em março de 1998, Mathias estava bastante diferente: suas estereotípias haviam diminuído, interessava-se pelo desenho, pela escrita e, particularmente, por jogar futebol com o pai e o irmão. Também buscava outras crianças, arriscando-se em espaços e situações diferentes. Diante desses significativos avanços, optamos por procurar uma escola infantil capaz de oferecer experiências ainda inéditas para o menino, experiências que não poderiam ser oferecidas pelo espaço clínico ou familiar.

Durante seis meses, buscamos escolas públicas e privadas. Nesse período, nossos esforços e, sobretudo, os de Mathias, pareciam levar-nos a lugar nenhum: repetidamente, escutávamos que ele não estava pronto e apto ou que não era funcional ou hábil o suficiente, e até que era “[...] *medroso, estranho demais e o mais adequado seria permanecer em atendimento clínico até as coisas melhorarem, depois... quem sabe uma escola especial, quem sabe [...]*”.

A pergunta sobre o atendimento educacional encontra-se relacionada na resposta que oferecemos às questões sobre quem são as crianças com psicose e autismo infantil e ao acolhimento que oferecemos às suas produções (VASQUES; BAPTISTA, 2006). Abandonar caminhos mais rápidos, assumir que nosso conhecimento é limitado e colocar-nos no lugar de quem não sabe tudo do outro, porque nosso aluno não é óbvio, não é uma obra clara, é sempre um desafio. Seguindo as formulações freudianas, a intervenção constrói-se por esta via dupla entre o conhecimento e a ética, sendo mais fácil avançar na escala do conhecimento do que numa posição ética diante do outro (RICKES, 2006).

Quando já não mais esperávamos, uma escola da rede pública acenou com a possibilidade de um espaço para Mathias. No princípio, um período de adaptação, meio turno. Depois, construiríamos juntos as possibilidades de trabalho entre aluno, escola, família e clínica.

Para nossa surpresa, a permanência na escola em tempo integral, logo no primeiro dia, só confirmava o quanto esse espaço era desejado por Mathias. Não importavam nossos planos e estratégias prévias, a professora os subverteu ao escutar o desejo de seu novo aluno: “*Ele fica, seu lugar é aqui, nessa escola e com seus colegas*”, afirmara Débora.

Mathias ganhou uniforme, pasta, lápis de cor e merendeira. O bico, que insistia em usar nos momentos de tensão e incerteza, fora “esquecido” no caminho entre a clínica e a escola. Para Débora:

*[...] sua presença no grupo transformou a todos. As crianças estão mais solidárias e gentis [...] eu também me sinto mais incentivada a criar, buscar novidades e incentivar a participação de todos, cada um a seu modo. Já acreditava na escola inclusiva, mas Mathias me ensinou que ela não é só para crianças com alguma deficiência visível, com alguma marca que logo identificamos. Ele tem algo que não o faz como as outras crianças e até as outras crianças notam isso, mas isso não significa algo necessariamente ruim, uma falta [...] por enquanto, isso não tem atrapalhado nada, pelo contrário [...] a escola e o grupo ficaram mais coloridos.*

Jacques Lacan (1901-1981), médico psiquiatra francês, é o autor que vai reler a obra freudiana, colocando-a em interlocução com as transformações sociais, históricas, culturais e políticas do mundo contemporâneo. Dessa atualização, depreende-se a segunda contribuição da Psicanálise: as relações do sujeito com a linguagem. A forma como somos nomeados e nomeamos nossa história a determina. Contudo, é um equívoco pensar que o passado constrói o presente; é a partir do que se vive hoje que podemos ressignificar o passado e construir um futuro. Nossas histórias não são fatos, são narrativas faladas e interpretadas a partir de determinados pontos de vista. Ao esvaziar a condição humana de uma substancialidade prévia, Lacan permite pensar o *estar no mundo* como uma posição enunciativa construída na relação com a cultura, com o simbólico, com o outro (LACAN, 1998).

Março de 1999. Mathias começa a primeira série do Ensino Fundamental e nos mostra, garboso, seu lápis e caderno. Durante o ano, entretanto, um difícil ritual de passagem se estabelece: como ser aluno sem ser aluno da professora “Débi”? Novamente, a pertença colocava-se como questão. Ressurgiram as estereotípias, os medos (de passarinho, borboleta e aniversário) e as dificuldades de contato com o outro: Mathias vibrava numa polifonia, por vezes, inacessível para nós.

Diferentes estratégias institucionais, educacionais e pedagógicas foram colocadas em ação. Era preciso sustentar o percurso educacional do menino. Através de reuniões frequentes, buscamos integrar Márcia, a professora da primeira série, Débora, a equipe diretiva e demais professores do turno em que Mathias estudava. Dentre as perguntas que assombavam os docentes e a equipe da escola, ressaltava-se: quem era Mathias? Qual o seu diagnóstico? O que ele poderá aprender?

Segundo os manuais classificatórios como a CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1993), crianças e adolescentes como Mathias encontram-se na categoria diagnóstica dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Tal diagnóstico define-se pela presença, em diferentes níveis ou graus, de patologias da fala e linguagem, comprometimento nas áreas social, ocupacional e alterações no comportamento.

A partir desses indicadores, constrói-se “certa imagem” de quem são esses sujeitos. Tal perspectiva, entretanto, como um “olhar opaco”, não reflete a diversidade dos casos e, muito menos, responde sobre as particularidades de Mathias.

Com a Psicanálise, o sofrimento psíquico e a loucura deixaram de ser registrados unicamente na dimensão do erro e da falha, criando-se condições para escutar o discurso, sintoma, como uma forma particular de o sujeito dizer sua verdade. Mais do que um tipo de interação com os outros e com os objetos, falar de psicose e autismo infantil remete a uma determinada posição subjetiva. Com isso, o quadro coeso e contínuo de “sinais” preestabelecidos, oferecido pelos sistemas classificatórios, desdobra-se em diferentes imagens que surgem associadas a outros tantos aspectos. Os sintomas são (re)tramados, assumindo diferentes significações a partir da narrativa de cada sujeito.

Na infância, tais condições psíquicas caracterizam-se por não estarem definidas, uma vez que o sujeito está se constituindo. Ao pensarmos que se trata não de um quadro definido, mas de um impasse na constituição

subjetiva, acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de *ser*, mas de *estar* na infância. Tal posicionamento abre espaço para a construção de alternativas existenciais para esses sujeitos. A posição defendida por muitos psicanalistas é que a escolarização pode influenciar nesta construção, permitindo, inclusive, uma virada estrutural. Por isso, sustenta-se a educação como constitutiva para tais crianças (KUPFER, 2000; JERUSALINSKY, 1999).

Compreender a história pessoal/social como uma narrativa a ser escrita e inscrita a partir de múltiplas vozes e olhares, e as psicoses infantis como impasses vividos pela criança nos tempos inaugurais do aparelho psíquico, pode ser bastante potente para o campo educacional. Tais conceituações permitem pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, possibilitando outras significações e sentidos. No que se refere à criança com problemas do desenvolvimento, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, se cristalizam em função dos diagnósticos, classificações, avaliações etc. Existe uma função estruturante, constitutiva, da educação que se estabelece a partir do lugar que se oferece ao outro. As possibilidades educativas e de aprendizagem não residem, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, mas despontam como possibilidades a serem construídas (ou não) a partir dos sujeitos e das instituições (VASQUES, 2003).

Deste encontro entre teorias e práticas, destaco a fala de uma das professoras da escola de Mathias:

*[...] Tudo bem que a gente tem de atender estas crianças, elas estão chegando, querendo estudo, escola, e nosso trabalho é poder oferecer isso. Nós optamos por sermos professores [...] meu problema não é esse! Elas estão nas salas, e a gente vai tentando um trabalho, criando, mas... A gente olha e não reconhece nada de um aluno ali [...] é como se nada estivesse acontecendo [...].*

Se nada há de um aluno ali, se seus comportamentos, respostas e relações pouco se assemelham aos modelos aprendidos, às expectativas e representações relativas ao que é ser criança e ser aluno, como ser professor? E não havendo professor, como constituir-se como aluno?

Professores e escolas parecem, em sua maioria, não reconhecer as construções subjetivas dos alunos com problemas de desenvolvimento. Tais



produções, talvez por estarem muito afastadas do ideal educacional, não ganham visibilidade no olhar do professor. Diante dessa ausência de reconhecimento, a própria possibilidade de inscrever-se como sujeito, seja aluno, seja educador, problematiza-se.

Como uma das possíveis saídas para tal situação, proponho-me a estabelecer um paralelo entre as condições necessárias para o nascimento do sujeito psíquico e as do sujeito aluno. Como afirmei anteriormente, o processo de humanização do bebê demanda presença e investimento psíquico, afetivo, simbólico por parte do adulto. O movimento inclusivo, ao tratar da educação de crianças com necessidades especiais, também defende o cuidado, a gentileza e a capacidade de acolhimento, apesar de estes serem de uma ordem diversa daquela realizada pelos familiares. Assim como o bebê que não tem sua existência garantida pelo nascimento orgânico, para ser aluno não basta a matrícula ou a frequência no espaço escolar. Quando “nasce” o aluno? Nasce antes de estar na escola, nasce no discurso dos professores, nasce nas antecipações que fazemos. Nasce nas formações, no que se escuta, imagina e fala destas crianças! Ser aluno decorre também de uma filiação simbólica por parte da escola e dos professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como *um dos nossos!* A legitimidade desse processo implica o desejo e a aposta do educador e da escola. Ao compreender a condição de ser aluno como dependente dos pontos de vista, escolas e professores responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência educacional de cada um dos seus alunos. Por isso, a discussão desloca-se de um plano técnico/instrumental para o terreno da ética.

Durante o atendimento clínico e educacional de Mathias, observou-se a premência de reconstruir os laços de filiação e pertença na família e, posteriormente, na escola. Tais laços foram os sustentadores de sua constituição psíquica, permitindo a ampliação dos seus recursos subjetivos, sociais, cognitivos etc. Para tanto, a escola ocupou um lugar fundamental. Através de seus espaços e suas pessoas, foram produzidas formas de engajamento com as circunstâncias apresentadas pelo menino, havendo uma aposta em sua educabilidade e um compromisso com esse processo. O envolvimento e a responsabilização de toda a escola pelo atendimento educacional daquele aluno foi o fator diferencial.

No que se refere às estratégias de ensino, não houve metodologias ou técnicas específicas, mas alterações curriculares semelhantes àquelas que devem ser ativadas quando ocorre a inclusão de outros perfis de alunos no ensino comum: necessidade de individualização e flexibilização do planejamento (importância de armar formas

de acolher suas produções); das estratégias de avaliação; dos tempos escolares; oferta de apoios diferenciados para os alunos e os docentes; interlocução entre diferentes profissionais e áreas do conhecimento, sob forma de acompanhamento e construção de estratégias que favoreçam as aprendizagens.

A inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica evoca a suspensão das explicações simplistas e a necessidade de construir instrumentos que permitam maior compreensão acerca da complexidade dos processos sociais, subjetivos e educacionais. Tais crianças nos colocam face a face com o outro desconhecido e com o que há de desconhecido em mim.

Na tradição ocidental, a diferença é percebida como um perigo, e, sob reivindicação da igualdade, o estranho é destruído, ou seja, normalizado, assimilado, neutralizado. Isso acontece porque a autoafirmação da subjetividade implica domínio da diferença. Reconhecer que não existe uma descrição única da natureza e do homem, e a necessidade de atender/educar aceitando o outro em sua alteridade é um processo lento e trabalhoso. Porém, considerar a pluralidade permite redimensionar a experiência educacional (HERMANN, 2001).

A partir destas considerações, compreende-se melhor o mal-estar vivenciado por educadores, escolas e demais especialistas em relação ao paradigma da educação inclusiva. Relatos desse desconforto são recorrentes nos estudos da Educação Especial, apresentando-se associados ao encontro com a criança, o adolescente ou adulto com necessidades especiais. Tais situações levam, muitas vezes, a atitudes de rejeição que acabam por inviabilizar as possibilidades com determinado professor e escola (VASQUES, 2003).

Nesse encontro, sempre está em jogo a ruptura com os conceitos estáticos de homem, de mundo e de conhecimento. Essas dificuldades e resistências envolvem, conforme Eizirik (2001, p. 45-46):

- ◆ a constatação da existência de outro (outros) e o corte que isso provoca no autoconhecimento e na auto-estima;
- ◆ o tocar e o ser tocado, como armadilhas da sensibilidade, permitindo escutar uma enorme quantidade de sons, mas não necessariamente ouvi-los, captá-los, integrá-los no corpus de conhecimento;
- ◆ o ver sob diferentes lentes, absorvendo a riqueza e a diversidade do real, em suas contradições e paradoxos;
- ◆ o abalo narcisista que significa a ruptura de imagem idealizada, e a necessidade de reformulá-la, trazendo em seu bojo a vida e a morte, simbólicas formas de nascer e de morrer;

- ♦ a vibração, o entrar em contato, como a forma de se conectar a uma determinada realidade, aproveitando-a integralmente: sua complexidade, polifonia, multiplicidade.

Em 2000, Mathias foi aprovado para a segunda série do Ensino Fundamental. Já se encontrava alfabetizado e com novas possibilidades subjetivas para lidar com as demandas implicadas na condição de ser aluno e estar na escola. Tal caminho não se constituiu como um movimento linear e tranquilo, mas a partir de (des)encontros marcados por tensões, avanços e retrocessos. Processo construído *num lugar entre* a clínica e a escola; o conhecido e o para sempre estrangeiro; o possível, o contingente e o impossível da educação e Psicanálise; a educação de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica implica a responsabilização ética pela experiência educacional do aluno. Ética como uma tomada de posição, e não como um conjunto prescritivo de procedimentos. Ética reflexiva, investigativa, na qual “[...] a dúvida possui a função fundamental de abrir brechas na fortaleza de nossas certezas imaginárias” (KHEL, 2002, p. 20). Ética como condição de possibilidade de um encontro, de uma produção e de uma experiência capaz de fazer falar e de dar voz ao outro.

## Notas

- 1 No presente artigo, garantiu-se o anonimato dos sujeitos e das instituições. Resguardando a fluência da narrativa, as falas encontram-se incorporadas ao texto, em itálico e entre aspas. A pesquisa psicanalítica é o referencial metodológico utilizado: “Uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é, indubitavelmente, o fato de que, em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem [...]” (FREUD, [1912] 1974, p. 152).

## Referências

- EIZIRIK, Marisa. *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.
- FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: *Ed. Standart Brasileira de Obras completas de Sigmund Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p. 147-159. (Original de 1912).
- HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

Carla Karnoppi Vasques

KHEL, Maria Rita. *Sobre ética e Psicanálise*. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em Psicanálise. In:

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 238-324. (Original de 1953).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RICKES, Simone M. Educação e inclusão: nós (im)possíveis. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 43-51.

ROUDINESCO, Elisabeth. *História da Psicanálise na França: a batalha dos cem anos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. A educação de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 153-163.

VASQUES, Carla K. *Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil*. 2003, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

### **Carla Karnoppi Vasques**

Universidade do Sul de Santa Catarina, PPGE – Mestrado em Educação

Avenida: José Acácio Moreira, 787 – Dehon

CEP:88704-000 – Tubarão-SC

Telefone: (48) 3621-3367 / Fax: (48) 3621-3067

URL da Homepage: <http://www.unisul.br>

E-mail: [k.recuero@gmail.com](mailto:k.recuero@gmail.com)

Recebido em: 10/3/2009

Aprovado em: 15/4/2009