

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Aline Paiva Dantas

Entre educar e constituir:

Efeitos possíveis da educação de uma criança com
transtorno grave de desenvolvimento

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Aline Paiva Dantas

Entre educar e constituir:

Efeitos possíveis da educação de uma criança com
transtorno grave de desenvolvimento

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial pra obtenção do título
de MESTRE em PSICOLOGIA CLÍNICA pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
sob a orientação da Profa. Doutora Maria Lucia
Vieira Violante.

SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

Profa. Orientadora

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, **Roberto Dantas e Vanuza Damiana Paiva**, pelas transmissões simbólicas, fundamentais na trajetória trilhada, e pelas oportunidades oferecidas.

A minha querida orientadora, **Professora Doutora Maria Lucia Vieira Violante**, pela aposta, incentivo e suporte transferencial.

Aos Professores Doutores **Ivone Carmem Dias Gomes e Rogério Lerner**, pelos apontamentos brilhantes oferecidos durante a Qualificação, que nortearam a elaboração do texto final.

À **CAPES**, instituição financiadora de pesquisa, pela valiosa bolsa de estudos a mim concedida.

A minha irmã, **Verônica Paiva Dantas Salles**, pelo exemplo de coragem e determinação e pela ajuda na elaboração do abstract.

E especialmente ao meu bebê **Pedro Henrique**, pequena inspiração, pela paciência e por poder tolerar a ausência.

Sumário

Resumo

Abstract

| | |
|--|----|
| Introdução | 7 |
| I. A respeito da constituição subjetiva | 15 |
| II. Psicopatologia do autismo | 28 |
| III. A educação pode ser terapêutica? | 44 |
| IV. Função educativa e função constitutiva | 59 |
| V. Rô-rô-rô... é o papai Noel? | 70 |
| Considerações finais | 82 |
| Referências Bibliográficas | 89 |

Resumo

A presente pesquisa propõe uma investigação acerca dos possíveis efeitos terapêuticos da educação, problematizando a função da escola em relação às crianças com transtornos graves de desenvolvimento. Com isso, questiona em que medida a escola pode produzir efeitos terapêuticos capazes de promover um deslocamento da posição subjetiva da criança autista, refletindo também sobre como a psicanálise pode fazer surgir um outro olhar na educação que implique uma mudança paradigmática da função educativa. Tendo em vista esse direcionamento, a pesquisa apresenta o caso de Ronaldo, um garoto de cinco anos, cuja relação transferencial que estabelece fundamentalmente comigo, orientadora educacional de sua escola, com sua professora e também com os demais membros da instituição, permitiu a construção de laços significativos que proporcionaram momentos de saída do seu fechamento autístico. Tomando como base a concepção de Alfredo Jerusalinsky (1993), aprofundada por Leda Bernardino (2000), sobre as psicoses não-decidas da infância, a aposta no poder subjetivante da circulação discursiva que permeia o espaço escolar, representou a possibilidade de se pensar num outro desfecho para a condição autista do garoto. Nessa perspectiva, a investigação realizou-se através do estudo do caso de Ronaldo, observação e escuta dos professores da instituição onde ele estudava, tendo em vista operadores da psicanálise.

Palavras-chave: Autismo; constituição psíquica; efeitos terapêuticos.

Abstract

The present research proposes an investigation concerning the possible therapeutic effects of education, questioning the role of the school in relation to children with severe disorders of development. Therefore, it questions in which way the school can produce therapeutic effects capable to promote a shift of the subjective position of the autistic child, also reflecting on how psychoanalysis can bring up another look at education that implies a paradigm change in educational function. Towards this direction, the research presents the case of Ronaldo, a five year old boy, whose transference relationship that he establishes basically with me, educational guidance of his school, with his teacher and also with other members of his school, allowed the construction of significant links that had provided moments of exit of his autistic closing. Based on the conception of Alfredo Jerusalinsky (1993) deepened by Leda Bernardino (2000) on the not-determined psychoses of infancy, the emphasis on the subjective power of the discursive movement that permeates school space, represented the possibility of thinking about another outcome for the autistic condition of the boy. In this perspective, the investigation was carried through the study of Ronaldo's case, by observing and listening to the teachers of the institution where the child was studying, considering operators of psychoanalysis.

Keywords: Autism; psychic constitution; therapeutic effects.

Introdução

A investigação cujo relato se segue é o resultado de um estudo iniciado há alguns anos atrás, a partir do questionamento sobre a função da educação, tendo em vista a concepção de que esta ultrapassa a função pedagógica. Este estudo iniciou-se com a problematização acerca do lugar que a educação ocupa na vivência da criança, considerando-se a perspectiva de que este lugar corresponde mais além do que um ambiente educacional-pedagógico no qual cabe à criança aprender o conteúdo curricular e ao professor ensiná-lo. Nesse sentido, a pesquisa se deu a propósito de uma monografia de conclusão de curso de graduação¹, na qual a princípio considerava o componente socializador da escola, defendendo a concepção de que este favorecia a formação de vínculos significativos capazes de promoverem a interação social de crianças autistas.

No entanto, pensar o elemento social a partir da constituição das relações vinculares da criança com todos aqueles que compõem a esfera escolar não foi suficiente para dar conta das indagações em torno do aspecto central que poderia promover uma modificação na posição subjetiva da criança autista. Dessa forma, a psicanálise surgiu como a orientação teórica capaz de direcionar as perguntas e a forma de respondê-las.

Para isso, passei a trabalhar com a noção de educação que considera a não intencionalidade do ato educativo. Ou seja, que acredita que o processo

¹ DANTAS, Aline. *A criança autista na escola: formação de vínculo e socialização*. Salvador, 2004. 53p. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

de aprendizagem está atrelado a aspectos subjetivos que emergem na relação transferencial com a equipe escolar.

Como destaca Voltolini (2006)²:

“Destaca-se aí a função ‘transferencial’ de todo conhecimento que quer dizer que é no ‘laço’ sempre ‘particularizado’ com o outro que o conhecimento se constrói. Mas destaca-se também que o inconsciente participa da aprendizagem e que se neste caso Freud pôde atribuir a alguém a origem de suas idéias nem sempre este é o caso. É possível que aprendamos algo sem saber de onde isso veio”.

Com isso, outros questionamentos se seguiram, principalmente com relação ao papel da escola na constituição das crianças, especialmente daquelas cujo percurso subjetivo aponta para um destino psicopatológico grave. Desta forma, o ingresso no curso de especialização³ oferecido pela Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo apresentou a oportunidade de elucidar tais questionamentos e entender em que medida a escola representa um lugar fértil para uma aposta subjetiva e apresenta elementos que podem dizer algo a respeito de uma função terapêutica.

² VOLTOLINI, Rinaldo. A Educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*. Ano 6 Col. LEPSI IP/FE-USP, São Paulo 2006. Proceedings online. Available from:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032007000100006&lng=en&nrm=abn

³ Especialização *lato sensu* “Tratamento e Escolarização de Crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento”, concluído em dezembro de 2005.

O Lugar de Vida é uma instituição que recebe crianças que apresentam Distúrbios Globais de Desenvolvimento, mais precisamente crianças autistas e psicóticas. O trabalho é desenvolvido a partir de algumas modalidades que compreendem: atendimentos individuais, ateliês em grupo, grupos de pais e ainda o Grupo Ponte responsável pelo acompanhamento da criança incluída na escola. Dessa forma, a montagem institucional é entendida como ferramenta terapêutica na qual, segundo Kupfer (2007)⁴, se aposta no surgimento do sujeito como efeito do funcionamento da máquina da linguagem operada pelo Outro institucional.

Durante a experiência de atuar nessa montagem oferecida pelo Lugar de Vida, comecei a trabalhar numa instituição da rede particular de ensino, que inclui crianças com transtornos graves de desenvolvimento, e fui designada para acompanhar o caso de um menino de cinco anos, a quem chamarei de Ronaldo, e que chegou à escola com o diagnóstico médico de hiperatividade, após ter freqüentado uma outra por dois anos. Ele foi encaminhado para a educação infantil, onde havia uma professora e uma monitora, e eu iria acompanhar sua adaptação, como orientadora educacional. Esta experiência orientou meus estudos que resultariam posteriormente, nesta dissertação de mestrado.

Com isso, durante essa experiência, pude observar que o diagnóstico apresentado na chegada de Ronaldo à escola era controverso, uma vez que se tratava de uma criança apática, que não estabelecia laço, não fixava o

⁴ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição.

olhar, apresentava comportamentos estereotipados e extrema angústia no contato com o outro. Assim, pude perceber que estaria diante de um caso de autismo infantil e que, a partir daí, caberia definir qual o papel da escola na educação dessa criança, ou melhor, que educação seria esta, quais seriam os objetivos da educação dessa criança?

Tendo em vista a concepção de Kupfer (2007)⁵, que destaca o papel constituinte da escola e aposta no poder subjetivante dos diferentes discursos que circulam no campo social, capazes de sustentar lugares sociais para as crianças, compreendi que o ingresso desse garoto na escola poderia ser trabalhado de forma que preconizasse os aspectos relacionais do ambiente escolar. Assim, entendi que a escola poderia oferecer mais do que o ensinamento dos conteúdos relativos à série na qual ele ingressava ou o enquadramento sócio-normatizador característico, mas que Ronaldo poderia se beneficiar com as operações simbólicas que ocorrem no cotidiano escolar e que são constitutivas. Mais do que um lugar para o fazer educativo comum, fazer daquele um lugar para se ser sujeito.

Dessa forma, outros questionamentos se seguiram: em que medida a escola pode produzir efeitos terapêuticos capazes de promover efeitos constitutivos na criança com transtornos graves de desenvolvimento? Em qual momento a psicanálise pode fazer surgir um outro olhar por parte dos agentes do processo educativo, o qual possa implicar numa mudança de posicionamento frente às possibilidades da educação?

⁵ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição.

Essas perguntas foram sendo elucidadas à medida que a investigação foi se desenvolvendo, e outras foram surgindo, uma vez que pensar em efeitos terapêuticos da educação tendo em vista uma função constitutiva capaz de subjetivar crianças com transtornos graves pode parecer cair num idealismo bem distante do que ocorre no cotidiano escolar. Ademais, pensar em agentes educacionais capazes de ocupar funções simbólicas para essas crianças sem sobrecarregarem-se por uma responsabilidade parental torna-se muito delicado. No entanto, este trabalho mostrou que algumas modificações são possíveis, no discurso educacional e na subjetividade da criança e são elas que dão sentido à concepção terapêutica da educação.

Para isso, tornou-se necessário situar a pesquisa em psicanálise, a qual, segundo Violante (2000)⁶, *“tanto pode ocorrer na clínica, como pode dela decorrer, ou pode acontecer fora da situação analítica, contanto que o tema seja passível de ser abordado de acordo com os pressupostos da teoria”*.

Nesse sentido, Lerner (2008)⁷ afirma que uma prática pode ser considerada pesquisa se apresenta um encadeamento coerente que funciona como método e orienta a investigação. A discussão do caso sustenta a coerência psicanalítica, que é tida a partir da maneira clínica de responder a perguntas clínicas.

⁶ VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. Pesquisa em Psicanálise. In: FILHO, Albino Pacheco; JÚNIOR, Nelson Coelho e ROSA, Miriam Debieux (Orgs.). *Ciência, Pesquisa, Representação e Realidade Psíquica em Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo EDUC, 2000, p.117.

⁷ LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina M. (Org.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido com a criança e com os agentes educacionais (professores, diretores e monitores) contou com o recurso da escuta psicanalítica, que compõe o que Bastos (2003)⁸ chama de clínica psicanalítica ampliada, na qual é possível uma prática institucional da psicanálise, sem que se possa confundir a escuta psicanalítica na instituição com a escuta analítica no espaço da análise. Tendo em vista essa concepção, a escuta psicanalítica na instituição visa promover a circulação discursiva no campo da pesquisa, de modo a *“localizar a posição do aluno na estrutura discursiva da escola, como também para se obter deslocamentos nas posições subjetivas dos professores em relação à problemática dos seus alunos”* (Bastos, 2003: p. 71).

Assim, o respaldo da teoria psicanalítica sustentou o momento de dar conta – em termos conceituais – daquilo que pode ser produzido pelo discurso. Como aponta MEZAN (1993)⁹, trata-se do momento pelo qual a teoria emprega sua função de vincular a singularidade do experimentado à universalidade dos conceitos.

Dessa forma, o trabalho foi conduzido a partir da teoria de Lacan, no que diz respeito à constituição psíquica e à psicopatologia das psicoses, levando-se em consideração alguns conceitos por ele formulados. No entanto, é importante destacar que, tendo em vista o estudo do caso apresentado e as concepções acerca do autismo infantil, esta pesquisa contou com as

⁸BASTOS, Marise Bartolozzi. *Inclusão Escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. São Paulo, 2003. 125p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, p.71.

⁹MEZAN, Renato. Que significa “pesquisa” em psicanálise? In: SILVA, Maria Emília Lino da. (Coord.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas/SP: Papirus, 1993.

formulações de autores lacanianos contemporâneos que estudaram mais a fundo esta psicopatologia, uma vez que Lacan não se deteve no estudo específico do autismo, apenas das psicoses. Com isso, alguns autores se destacam na pesquisa, dentre os quais: Alfredo Jerusalinsky, Marie Christine Laznik, Leda Bernardino, Maud Mannoni e Maria Cristina Kupfer a propósito do desenvolvimento dos estudos sobre a educação terapêutica.

Assim, no primeiro capítulo, apresento brevemente um pouco da metapsicologia lacaniana, destacando os conceitos principais que Lacan utiliza para traçar o caminho da constituição psíquica do sujeito. Com isso, situo o leitor no percurso teórico realizado pelos autores contemporâneos que pesquisam sobre as psicopatologias infantis, e que orientaram a discussão sobre autismo e educação terapêutica.

No segundo capítulo, desenvolvo a noção de autismo com a qual trabalho, de acordo com a perspectiva psicanalítica, a partir das pesquisas mais recentes dos estudiosos que trabalham com as psicopatologias infantis. Desta forma, entendo o autismo como um destino psicopatológico que é trilhado pela dificuldade da criança em ocupar uma posição subjetiva a partir da herança simbólica que lhe é fornecida. Durante o percurso rumo à constituição psíquica, algumas operações simbólicas fundamentais falham, o que compromete a posição discursiva da criança e, conseqüentemente, sua experiência educativa.

Em seguida, no terceiro capítulo, proponho um percurso etimológico breve pela educação e as bases que orientaram o trabalho com portadores de

necessidades especiais, para poder traçar os parâmetros que norteiam a concepção principal da pesquisa: os efeitos terapêuticos da educação.

No penúltimo capítulo, apresento uma reflexão ousada a respeito das funções da escola, tentando estabelecer uma intersecção entre o educar e o constituir. Com isso, no intuito de pensar quais são os efeitos terapêuticos produzidos pela educação e como a psicanálise contribui para isso, questiono em que medida o educar e o analisar podem ser pensados a serviço de uma educação para o sujeito em constituição.

Por fim, apresento o relato do caso de Ronaldo e as construções subjetivas produzidas no contexto educacional, tendo em vista o dispositivo transferencial que deu suporte às minhas intervenções com o garoto e com a professora, e as intervenções da professora com Ronaldo.

I. A respeito da constituição subjetiva

Para entender alguns dos processos constituintes do sujeito, torna-se necessário situar o leitor na teoria de Jacques Lacan, o que será feito através de um ligeiro percurso sobre os conceitos fundamentais que perpassam a compreensão da constituição subjetiva.

Dessa forma, destaquei as noções de grande Outro, os processos de alienação e separação, o estágio do espelho e o complexo de Édipo como os principais conceitos necessários ao entendimento de como acontece a constituição psíquica do sujeito e seu ingresso no campo da linguagem.

Na tentativa de acompanhar a lógica lacaniana e suas produções teóricas – mesmo sendo uma tarefa difícil, uma vez que Lacan segue a lógica do inconsciente devido mesmo à configuração de suas elaborações em seminários orais publicados a posteriori –, iniciarei a partir do desenvolvimento de sua teoria acerca do estágio do espelho, na qual Lacan propõe uma dimensão imaginária do outro.

Portanto, ao tratar da unificação do corpo do bebê, que considera dependente do olhar do outro, pois não está dada de saída, Lacan (1949)¹⁰ está se referindo ao outro como semelhante, que projeta a imagem formadora do eu. Assim, lembra que o ser humano nasce imaturo biologicamente e dependente da amamentação e cuidados, precisando que o outro instaure,

¹⁰ LACAN, Jacques (1949). O estágio do espelho como formador da função do [eu] tal como nos é revelada na experiência analítica. In: *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

inclusive, sua função de sujeito através da assunção jubilatória de sua imagem especular.

“Esse desenvolvimento é vivido como uma dialética temporal que projeta decisivamente na história a formação do indivíduo: o *estádio do espelho* é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental” (Lacan, 1949: p.100)¹¹.

Esse momento da assunção jubilatória da imagem corporal, o autor associa ao investimento libidinal próprio do narcisismo, segundo o qual, através da identificação com a imagem do semelhante vai constituir a função do eu.

A importância do universo simbólico para o acesso à imagem especular só vai ser introduzida por Lacan muitos anos depois, através da construção de seu modelo óptico, onde ele vai destacar a importância da linguagem na constituição da função do eu.

¹¹ LACAN, Jacques (1949). O estágio do espelho como formador da função do [eu] tal como nos é revelada na experiência analítica. In: *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p 100.

A questão da linguagem vai ser tomada por Lacan como ponto central de sua teoria, a partir da qual se funda o inconsciente. Sua tese de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem representou a grande inovação de sua teoria. Nesta, Lacan¹² se vale do desenvolvimento da lingüística estruturalista de Ferdinand Saussure¹³, chegando à conclusão de que as leis que operam no inconsciente, tal como descrito por Freud – a saber, condensação e deslocamento –, equivalem às leis da lingüística de Saussure – metáfora e metonímia. Nesse sentido, Lacan toma como base de sua teoria a importância da linguagem, tendo em vista sua dimensão simbólica. “*O homem fala, pois, mas porque o símbolo o fez homem*”¹⁴. Assim, situa as leis que estruturam a linguagem e organizam a cultura como as que conferem o ordenamento psíquico do sujeito e suas relações.

“A Lei primordial, portanto, é aquela que, ao reger a aliança, superpõe o reino da cultura ao reino da natureza, entregue à lei do acasalamento. A proibição do incesto é apenas o eixo subjetivo, desnudado pela tendência moderna a reduzir à mãe e à irmã os objetos interditados às escolhas do sujeito, aliás continuando a não ser facultada toda e qualquer licença para-além disso.

Essa lei, portanto, faz-se conhecer suficientemente como idêntica a uma ordem de linguagem. Pois nenhum poder sem as denominações do parentesco está em condições de instituir a ordem das preferências e tabus que atuam e tramam, através das gerações, o

¹² LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

¹³ SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, s.d.

¹⁴ LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*, Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 278.

fio das linhagens. E é justamente a confusão das gerações que, na Bíblia, como em todas as leis tradicionais, é maldita como a abominação do verbo e a desolação do pecador” (Lacan, 1953: p. 278-279)¹⁵.

Esse momento do início da produção teórica de Lacan, no que diz respeito às concepções sobre a linguagem e sua dimensão simbólica,¹⁶ correspondeu ao desenvolvimento do conceito de Outro, que passa a ser elaborado em 1953. Dessa forma, o conceito é pensado não apenas em relação a uma alteridade, no que diz respeito à consciência, mas no que tange ao universo simbólico, que determina o próprio inconsciente.

“O inconsciente é a parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente.

Assim, desaparece o paradoxo apresentado pela noção de inconsciente, se a relacionarmos com uma realidade individual. Pois reduzi-la à tendência inconsciente não é resolver o paradoxo, a não ser eludindo a experiência, que mostra claramente que o inconsciente participa das funções da idéia ou até do pensamento. É nisso que insiste Freud claramente, quando, não podendo evitar no pensamento inconsciente a conjunção de termos contrários, dá-lhe o viático desta invocação: *sit vènia verbo* [com perdão da palavra]. Do

¹⁵ LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*, op. cit.

¹⁶ Tendo em vista que no primeiro momento de sua produção teórica (1936 a 1953), Lacan se deteve no desenvolvimento do registro do imaginário, a partir de seu texto “*O estádio do espelho como formador da função do [eu] tal como nos é revelado na experiência psicanalítica*”, vindo a público em 1936, no XIV Congresso Internacional de Psicanálise em Marienbad, reescrito em 1949 e publicado nos *Escritos*.

mesmo modo, obedecemos a ele ao rejeitar, com efeito, a falta para com o verbo, mas o verbo realizado no discurso que corre como o anel, de mão em mão, para dar ao ato do sujeito que recebe sua mensagem o sentido que faz desse ato um ato de sua história, e que lhe dá sua verdade” (Lacan, 1953: p. 260)¹⁷.

Com essa concepção, Lacan convoca o conceito de Outro a ocupar o lugar de significante, conjunto de marcas que preexistem e constitui a história do sujeito, lugar simbólico responsável pelo ingresso do bebê na linguagem. É o Outro da operação simbólica, a partir da qual o sujeito se constitui; é o emissor e o receptor de toda mensagem, onde as palavras ganham sentido.

Esse conceito vai acompanhar Lacan durante toda a sua produção teórica, à medida que coloca o Outro como peça-chave na constituição subjetiva do bebê e seu enveredamento pela rede do discurso.

Em 1961¹⁸, antes mesmo de discorrer sobre as duas operações constituintes do sujeito – alienação e separação - Lacan já apontava para a relação de demanda existente entre o bebê e o Outro. Segundo ele, essa relação, que inaugura o inconsciente infantil, é instituída a partir da primeira experiência de satisfação.

Segundo o autor, a demanda é oculta para o sujeito, sendo algo a ser interpretado pelo Outro. Assim, ele reconhece na demanda oral o nível primário de enunciação da relação de demanda. Não é por acaso o uso do

¹⁷ LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*, Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

¹⁸ LACAN, Jacques (1960-1961). *O Seminário livro 8: A Transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

termo relação, pois de acordo com Lacan, a demanda de ser alimentado sempre corresponde à de se deixar alimentar, o que constitui o encontro de demandas.

“O que existe que responda melhor, aparentemente, à demanda de ser alimentado do que a de deixar-se alimentar? Sabemos, no entanto, que é no próprio modo de confronto entre as duas demandas que jaz esse ínfimo *gap*, esta hiância, este rasgão, onde se insinua de uma maneira normal a discordância, o fracasso pré-formado do encontro. Este fracasso consiste, justamente, em não ser encontro de tendências, mas encontro de demandas” (Lacan, 1960-1961: p.201-202)¹⁹.

A relação de demanda institui o desejo, pois em toda demanda está implicado que o sujeito não quer que ela seja satisfeita ou tem suas restrições. A demanda de ser alimentado instaura a possibilidade de designar o alimento, que é o desejo.

“(…) a tendência da boca que tem fome se exprime por esta mesma boca numa cadeia significante; entra nela esta possibilidade de designar o alimento, que é o desejo. Que alimento? A primeira coisa que resulta disso é que esta boca pode dizer: *Esse não*. A negação, o afastamento, o *eu gosto disso e não de outra coisa* do desejo, já

¹⁹ LACAN, Jacques (1960-1961). *O Seminário livro 8: A Transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992, p. 201-202.

entra aqui, e aqui explode a especificidade da dimensão do desejo”
(Lacan, 1960-1961: p.203)²⁰.

A relação de demanda que se estabelece entre o sujeito e o Outro a partir da qual se institui o desejo, só é possível através da disposição primeira na qual se coloca o sujeito em relação ao desejo do Outro. É no assujeitamento, correndo o risco de ser eclipsado pelo desaparecimento, que se põem a funcionar as duas operações fundamentais da constituição do sujeito.

“Aquilo pelo quê o sujeito encontra a via de retorno do vel da alienação é essa operação que chamei, outro dia, separação. Pela separação o sujeito acha, se podemos dizer, o ponto fraco do casal primitivo da articulação significante, no que ela é de essência alienante. É no intervalo entre esses dois significantes que vige o desejo oferecido ao balizamento do sujeito na experiência do discurso do Outro, do primeiro Outro com o qual ele tem que lidar, ponhamos, para ilustrá-lo, a mãe, no caso. É que seu desejo está para além ou para aquém no que ela diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido, é no que seu desejo é desconhecido, é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito” (Lacan, 1964: p. 207).

²⁰ LACAN, Jacques (1960-1961). *O Seminário livro 8: A Transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992, p.203.

Assim, em 1964, no seu seminário “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, Lacan articula a função do Outro nos processos de alienação e separação. “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (Lacan, 1964: p. 193-194)²¹. De acordo com essa afirmação, Lacan destaca a necessidade da existência de um lugar simbólico, que está reservado ao sujeito no campo do Outro. Esse lugar fornece os deslocamentos significantes a partir dos quais o sujeito se subjetiva.

“O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito” (Lacan, 1964: p. 197)²².

Com isso, Lacan apresenta a idéia da primeira operação essencial que funda o sujeito: a alienação. Nela instaura-se o único lugar possível para o sujeito, que é no significante ligado ao campo do Outro. É quando só resta ao bebê petrificar-se no significante materno para ter a possibilidade de assumir sua condição de sujeito.

²¹ LACAN, Jacques (1964). *O Seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979, p. 193-194.

²² *Ibidem*, p. 197.

“O vel da alienação se define por uma escolha cujas propriedades dependem do seguinte: que há, na reunião, um elemento que comporta que, qualquer que seja a escolha que se opere, há por consequência um *nem um, nem outro*. A escolha aí é apenas a de saber se a gente pretende guardar uma das partes, a outra desaparecendo em cada caso” (Lacan, 1964: p. 200)²³.

Nesse sentido, Lacan explica que esse processo coloca ao sujeito a prerrogativa de que, para a sua existência, é dada a condição forçosa da perda de parte de seu ser. É o que o atrela ao desejo do Outro.

Mas o sujeito encontra uma saída para escapar dessa petrificação, nos momentos de vacilação do Outro. Assim, Lacan continua esclarecendo que é a partir das lacunas no discurso do Outro que o sujeito encontra brechas para constituir seu próprio desejo. Na precipitação desse discurso, o sujeito consegue fazer deslizar os significantes primordiais, produzindo o sentido.

“Uma falta é, pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesmo que lhe faz o Outro por seu discurso. Nos intervalos do discurso do Outro, surge na experiência da criança, o seguinte, que é radicalmente destacável – ele *me diz isso, mas o que é que ele quer?*”

Nesse intervalo cortando os significantes, que faz parte da estrutura mesma do significante, está a morada do que, em outros registros do meu desenvolvimento, chamei de metonímia. É de lá que se inclina,

²³ LACAN, Jacques (1964). *O Seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979, p. 200.

é de lá que desliza, é de lá que foge como o furão, o que chamamos desejo. O desejo do Outro é apreendido pelo sujeito naquilo que não cola, nas faltas do discurso do Outro, e todos os *porquês?* da criança testemunham menos de uma avidez da razão das coisas do que constituem uma colação da prova do adulto, um *por que será que você me diz isso?* Sempre re-suscitado de seu fundo, que é o enigma do desejo do adulto” (Lacan, 1964: p. 203)²⁴.

Essa operação corresponde à separação, que ressalta a dimensão do limite do Outro. Nesse sentido, antes mesmo da elaboração teórica sobre os processos alienação/separação, Lacan (1957-1958), ao discorrer sobre o complexo de Édipo, articula a questão da metáfora paterna ao interdito da dualidade mãe/bebê.

“De que se trata a metáfora paterna? Há, propriamente, no que foi constituído por uma simbolização primordial entre a criança e a mãe, a colocação substitutiva do pai como símbolo, ou significante, no lugar da mãe. Veremos o que quer dizer esse *no lugar da*, que constitui o ponto axial, o nervo motor, a essência do progresso representado pelo complexo de Édipo” (Lacan, 1957-1958, p.186)²⁵.

Nesse mesmo texto²⁶, Lacan afirma que a primeira simbolização da criança (a simbolização primordial) abre para ela a dimensão de que a mãe

²⁴ LACAN, Jacques (1964). *O Seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979, p. 203.

²⁵ LACAN, Jacques (1957-1958). *O Seminário livro 5. As formações do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 186.

²⁶ *Ibidem*, p.190.

pode desejar outra coisa que não satisfazer o desejo da criança. Esse desejo do Outro comporta um para-além, que seria a posição do falo, no plano imaginário, que é fundada a partir da posição do significante paterno no plano simbólico.

Dessa forma, Lacan discorre sobre a questão do complexo de castração, ao introduzir o significante Nome-do-Pai como aquele que porta a lei e proíbe o objeto, que é a mãe. No entanto, o autor ressalta a importância de que ela institua esse significante que é capaz de enunciar a lei.

“O que importa é a função na qual intervêm, primeiro, o Nome-do-Pai, o único significante do pai, segundo, a fala articulada do pai, e terceiro, a lei, considerando que o pai está numa relação mais ou menos íntima com ela. O essencial é que a mãe funde o pai como mediador que está para além da lei dela e de seu capricho, ou seja, pura e simplesmente, a lei como tal. Trata-se do pai, portanto, como Nome-do-Pai, estreitamente ligado à enunciação da lei, como todo o desenvolvimento da doutrina freudiana no-lo anuncia e promove. E é nisso que ele é ou não é aceito pela criança como aquele que priva ou não priva a mãe do objeto de seu desejo” (Lacan, 1957-1958, p. 197)²⁷.

É a partir daí que Lacan define três tempos para o Édipo. O primeiro tempo ocorre quando, através da relação dual que se estabelece entre a mãe e o bebê, este último tenta satisfazer o desejo da mãe através da busca pelo

²⁷ LACAN, Jacques (1957-1958). *O Seminário livro 5. As formações do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.197.

seu objeto de satisfação. Isso ocorre porque, do ponto de vista da mãe, o bebê ocupa o lugar de falo simbólico da mesma, falo que ela deseja e a remete a sua própria castração. Nessa relação, o bebê se reconhece como falo imaginário, especularmente identificado, pois acredita ser o único que completa a mãe. Pode-se dizer que esse primeiro tempo segue a lógica do *ser*, na medida em que o bebê toma esse lugar como seu.

Nas palavras de Lacan:

“No primeiro tempo e na primeira etapa, portanto, trata-se disto: o sujeito se identifica especularmente com aquilo que é objeto do desejo de sua mãe. Essa é a etapa fálica primitiva, aquela em que a metáfora paterna age por si, uma vez que a primazia do falo já está instaurada no mundo pela existência do símbolo do discurso e da lei”(Lacan, 1957-1958, p.198)²⁸.

Essa relação é sustentada até que, no segundo tempo do Édipo, entra em cena um terceiro que faz o corte e impede a manutenção dessa dualidade. Assim, a figura paterna²⁹ entra em cena como aquela que representa a lei privadora da mãe. A mãe então declina enquanto figura fálica e o bebê também, enquanto falo da mãe. Esse é o estágio, considerado “*nodal e negativo*”,³⁰ uma vez que a criança descobre que a mãe não é mais

²⁸ LACAN, Jacques (1957-1958). *O Seminário livro 5. As formações do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.198.

²⁹ Tal como concebida imaginariamente.

³⁰ LACAN, Jacques (1957-1958). *O Seminário livro 5. As formações do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.199.

dependente de um objeto de seu desejo, mas sim de um objeto que o Outro (pai enquanto lei) tem ou não tem.

“A estreita relação desse remeter a mãe a uma lei que não é a dela, mas a de um Outro, com o fato de o objeto de seu desejo ser soberanamente possuído, na realidade, por esse mesmo Outro cuja lei ela remete, fornece a chave da relação do Édipo. O que constitui o seu caráter decisivo deve ser isolado como relação não com o pai, mas com a palavra do pai” (Lacan, 1957-1958, p.199)³¹.

Dessa forma, com a entrada da lei paterna, no terceiro tempo do Édipo, ocorre a saída de uma lógica do *ser* para uma lógica do *ter*, na qual o pai intervém como *“aquele que tem o falo, e não que o é”*³². Com isso, ao final do terceiro tempo, a criança se dá conta da potência paterna identificando-se com o pai. *“É por intervir como aquele que tem o falo que o pai é internalizado no sujeito como Ideal do eu, e que, a partir daí, não nos esqueçamos, o complexo de Édipo declina”* (Lacan, 1957-1958: p.201)³³.

Por fim, é importante frisar, a posição metafórica do pai, ou seja, o significante paterno que institui a lei só pode funcionar se a mãe fizer dele aquele que a sanciona. É nessa perspectiva que Lacan vai adentrar no campo das psicoses, considerando as falhas que podem produzir o fracasso da metáfora paterna.

³¹ LACAN, Jacques (1957-1958). *O Seminário livro 5. As formações do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.199.

³² Idem, ibidem, p. 200.

³³ LACAN, Jacques (1957-1958). *O Seminário livro 5. As formações do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 201.

II. Psicopatologia do Autismo

Desde 1953³⁴, ao introduzir as considerações a respeito do Outro, tendo em vista sua dimensão simbólica, Lacan destacou a participação do pai – enquanto função que institui uma lei – no processo da constituição psíquica do ser humano. Com isso, ao instituir a metáfora paterna, o sujeito passa a estar condenado a falar, ou seja, submetido às leis da linguagem que pertencem ao campo da simbolização.

“É no nome do pai que se deve reconhecer o suporte da função simbólica que, desde o limiar dos tempos históricos, identifica sua pessoa com a imagem da lei. Essa concepção nos permite estabelecer uma distinção clara, na análise de um caso, entre os efeitos inconscientes dessa função e as relações narcísicas, ou entre eles e as relações reais que o sujeito mantém com a imagem e a ação da pessoa que a encarna, daí resultando um modo de compreensão que irá repercutir na própria condução das intervenções” (Lacan, 1953: p. 279-280)³⁵.

Essa perspectiva orientou toda a produção teórica de Lacan com relação aos destinos psíquicos e forneceu os parâmetros norteadores para se compreender a psicose. Nesse sentido, a partir de seu seminário intitulado

³⁴ LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*, Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

³⁵ *Ibidem*, p.279-280.

“As psicoses”,³⁶ Lacan propõe-se a refletir sobre a estrutura do delírio, tendo em vista a relação do sujeito com o Outro e seu posicionamento na linguagem. Afirma que *“É, portanto, a economia do discurso, a relação da significação com a significação, a relação do seu discurso com o ordenamento comum do discurso, que nos permite distinguir que se trata do delírio”* (Lacan, 1955-1956: p.44)³⁷.

O autor formula que a simbolização diz respeito à Lei, que desempenha um papel primordial, uma vez que a sexualidade humana deve se realizar por meio dela. *“Essa Lei fundamental é simplesmente uma Lei de simbolização. É o que o Édipo quer dizer”* (Lacan, 1955-1956: p. 100)³⁸. Ainda afirma que a vivência do Édipo no encontro com o pai enquanto função é imprescindível para que não se configure uma psicose. O significante é aquele que atrela o sujeito à linguagem, sem a qual não é possível entrar na rede do discurso.

“O sujeito, por não poder restabelecer de maneira alguma o pacto do sujeito com o outro, por não poder fazer uma mediação simbólica qualquer entre o que é o novo e ele próprio, entra em outro modo de mediação, completamente diferente do primeiro, substituindo a mediação simbólica por um formigamento, por uma proliferação imaginária, nas quais se introduz, de maneira deformada, e

³⁶ LACAN, Jacques (1955-1956). *O Seminário, livro 3. As psicoses*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

³⁷ *Ibidem*, p. 44.

³⁸ *Ibidem*, p.100.

profundamente a-simbólica, o sinal central de uma mediação possível” ((Lacan, 1955-1956: p. 104)³⁹.

O que impossibilita o sujeito de fazer essa mediação simbólica comentada pelo autor é justamente a ausência do significante correspondente à metáfora paterna. Dessa forma, Lacan considera um mecanismo particular, a *foraclusão*, que diz respeito à falha na inscrição do significante Nome-do-Pai durante o Édipo. O que fica submetido à inscrição desse significante, o que produz o recalque, pode ter muitos desfechos, e o que cai sob o golpe da *foraclusão* terá outro, a psicose.

“De que se trata quando falo de *Verwerfung*? Trata-se da rejeição de um significante primordial em trevas exteriores, significante que faltará desde então nesse nível. Eis o mecanismo fundamental que suponho na base da paranóia. Trata-se de um processo primordial de exclusão de um dentro primitivo, que não é o dentro do corpo, mas aquele de um primeiro corpo de significante”(Lacan, 1955-1956: p. 174)⁴⁰.

Mas Lacan só vai deixar claro o abandono do termo *Verwerfung* para assumir o emprego do termo *foraclusão*, no final do seu seminário, onde declara que adotará definitivamente este último.

³⁹ LACAN, Jacques (1955-1956). *O Seminário, livro 3. As psicoses*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p.104.

⁴⁰ *Ibidem*, p.174.

A relação fundamental do que ocorre na psicose a partir da forclusão do Nome-do-Pai, decorre do fato de que, considerando que o sentido é produzido a partir do conjunto de significantes, a forclusão do significante primordial produz a emergência de uma significação que não amarra os significantes uns aos outros. Dessa forma, Lacan explica que isso pode “ameaçar todo o edifício”⁴¹.

“Na psicose, é o significante que está em causa, e como o significante não é nunca solitário, como ele sempre forma alguma coisa de coerente – é a significância mesma do significante – a falta de um significante leva necessariamente o sujeito a reconsiderar o conjunto do significante” (Lacan, 1955-1956: p. 231)⁴².

No entanto, embora tendo discorrido vastamente sobre as psicoses, um ano antes, em seu seminário “O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise”, Lacan havia afirmado que a psicose no adulto não se dá como a da criança e complementa que “sobre este ponto ainda não temos doutrina nenhuma”⁴³. Nesse sentido, como o autor não teorizou sobre as psicoses infantis e tampouco mais especificamente sobre o autismo infantil, coube a outros autores contemporâneos a busca de entendimento sobre o que ocorre com as psicopatologias infantis. Começarei pelo que é trazido pela psiquiatria.

⁴¹ LACAN, Jacques (1955-1956). *O Seminário, livro 3. As psicoses*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p.102.

⁴² Ibidem, p.231.

⁴³ LACAN, Jacques (1954-1955). *O Seminário, livro 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p.135.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças – CID-10⁴⁴, da Organização Mundial de Saúde, os distúrbios graves do desenvolvimento infantil se encaixam na categoria nosográfica que compreende os *transtornos globais do desenvolvimento*. A CID-10 classifica, portanto, esses *transtornos* como aqueles nos quais se evidenciam alterações qualitativas da interação social, restrito repertório de interesses, de atividades e comportamento estereotipado e repetitivo, comprometendo o funcionamento global do sujeito. É interessante notar que a CID-10 encaixa o autismo e a psicose infantil numa mesma subcategoria, denominada *Autismo Infantil*, diferenciando-a da Síndrome de Asperger no que se refere ao comprometimento cognitivo-intelectual.

De acordo com a psicanálise, a psicose e o autismo infantil, que designam as patologias infantis da classificação psiquiátrica, foram sendo estudados desde Bleuler,⁴⁵ que, em 1911, mencionou pela primeira vez o conceito de autismo, caracterizando-o como um sintoma secundário da esquizofrenia.

Mas foi Leo Kanner, em 1943 (Kaplan et al., 1997)⁴⁶, que cunhou o termo “Autismo Infantil” em seu clássico ensaio *Alterações Autísticas do Contato Afetivo – “Autistic Disturbances of Affective Contact”* – e forneceu uma descrição clara e abrangente da síndrome na primeira infância, diferenciando o autismo de outras psicoses graves na infância. Foi só em

⁴⁴ Organização Mundial de Saúde. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. CID-10*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

⁴⁵ BLEULER, Eugen (1857-1939). *Tratado de Psiquiatria*. Trad. José Ma de Villaverde. Madrid: Calpe, 1924.

⁴⁶ KAPLAN, H.I. et al. *Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 7ª edição.

1980, na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-III, que o autismo foi reconhecido como uma entidade clínica. Antes disso, as crianças que possuíam qualquer um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento eram classificadas como tendo um tipo de esquizofrenia infantil.

Tafuri (2003)⁴⁷ conta o percurso efetuado pelos grandes teóricos que estudaram o autismo infantil, lembrando que, antes de Kanner, em 1930, Melanie Klein descreveu o caso do pequeno *Dick*, que foi recebido por ela com o diagnóstico de demência precoce, uma vez que a síndrome do autismo infantil precoce ainda não era conhecida. Posteriormente, Lacan (1953/54)⁴⁸ reconheceu o caso Dick como sendo o de uma criança autista.

Segundo Tafuri, alguns autores apresentaram discordâncias em relação ao proposto por Kanner. Em 1947, outro estudioso, Bender, ainda por considerar o autismo uma forma mais precoce de esquizofrenia, continuou a usar o termo esquizofrenia infantil. Mahler (1989) utilizou o termo psicose simbiótica, pois atribuía a causa da patologia ao relacionamento mãe-filho.

Outra pesquisadora contemporânea, Paulina Rocha (1997),⁴⁹ autora do livro *Autismos* e coordenadora do Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem – CPPL, denomina as patologias da infância como *autismos*, englobando o autismo e a psicose simbiótica.

⁴⁷ Tafuri é professora adjunta de psicologia clínica, na Universidade de Brasília - UnB, e pesquisadora das psicopatologias da primeira infância. É autora do livro: TAFURI, Maria Izabel. *Dos sons à palavra: explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista*. Brasília: M. I. Tafuri, 2003.

⁴⁸ LACAN, Jacques (1953-1954). *O Seminário, livro 1. Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

⁴⁹ ROCHA, Paulina (Org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997.

Alfredo Jerusalinsky (1993)⁵⁰ – membro e docente do Centro Lydia Coriat⁵¹ – propõe-se a pensar o autismo como uma quarta estrutura, tendo em vista as três estruturas previstas por Lacan: neurose, psicose e perversão, e concebe o autismo como uma patologia da ordem da falha na função materna e a psicose como uma falha na função paterna.

Considerando as duas operações fundamentais na constituição subjetiva, tal como proposta por Lacan e desenvolvida no capítulo anterior, o autor situa o autismo infantil como uma falha na função materna. Isto diz respeito ao processo de alienação, ou seja, ao momento em que mãe e bebê se alienam um no desejo do outro, formando a dualidade necessária ao início da constituição do sujeito. Já na psicose, a separação fica comprometida, uma vez que não ocorre o interdito da dualidade mãe/bebê, função mesma do representante paterno, deixando a criança capturada pelo desejo da mãe.

Marie Christine Laznik, pesquisadora e estudiosa acerca da relação mãe/bebê, num de seus primeiros trabalhos publicados no Brasil⁵², considera que num primeiro momento, essa captura é necessária, pois quando isso não ocorre, ou seja, quando o bebê não se aliena no discurso do Outro, corre o risco de seguir o caminho rumo ao autismo. O discurso do Outro, que fissa o bebê como uma melodia irresistível, é apontado pela autora como *manhês*, ou

⁵⁰ JERUSALINSKY, Alfredo. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. *Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, APPOA, 1993.

⁵¹ Clínica Interdisciplinar Especializada em Diagnóstico e Tratamentos dos Transtornos do Desenvolvimento na Infância e na Adolescência, Porto Alegre/RS.

⁵² LAZNIK-PENOT, Marie Christine. *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

como, anos mais tarde, ela (2004)⁵³ vem a chamar de *parentês*, compreendendo que essa prosódia faz parte de uma rede discursiva que abrange não só a mãe, mas também o pai.

Laznik pontua que é a voz que comanda o olhar, e não o contrário. O que ocorre é uma prosódia irresistível por parte daquele que encarna a função materna, que convoca o bebê à relação. Através da voz, ele é fisgado pelo desejo materno a partir do qual é estabelecido o olhar, que faz da relação jubilatória o momento de captura do sujeito. O bebê então se faz objeto da pulsão materna, o que indica que ele queria justamente se oferecer ao gozo da mãe.

“Mas o que eu chamo aqui de *olhar*, é também o que permite à mãe escutar de início nos balbucios do bebê, mensagens significantes que ele fará suas mais tarde. Ver e escutar o que ainda não está para que um dia possa advir (...)” (Laznik, 2004: p.25)⁵⁴.

No entanto, essa relação nem sempre se instaura nessas condições. Por isso, embora tenha trabalhado durante muitos anos com a hipótese de que mães depressivas produziriam filhos autistas – voltando assim a responsabilidade para as mães –, Laznik (2008)⁵⁵ salienta que o destino psicopatológico da criança é produzido por dois motivos. Algumas mães, por

⁵³ LAZNIK, Marie Christine. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Textos compilados por Daniele Brito Wanderley. Salvador/Ba: Álgama, 2004.

⁵⁴ Ibidem, p.25.

⁵⁵ LAZNIK, Marie-Christine e PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Discussão sobre a articulação entre psicanálise e pesquisa. In: LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina M. (Org.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008.

uma razão ou por outra, não conseguem emprestar sua voz e seu corpo a serviço da história do bebê. Ou então, o bebê não se deixa fisgar pelo apelo carinhoso da voz materna.

É a partir daí que a autora pontua a importância de se pensar o Outro como função, uma vez que desloca a dimensão de culpa da mãe pelo destino psíquico do bebê. Por isso, ela destaca que a voz e o olhar do Outro não têm um *efeito invocante*, mas sim constituem uma *pulsão invocante*, na qual o bebê pode ou não se fazer objeto. Desta forma, Laznik passa a trabalhar com a ideia de uma hipersensibilidade da criança e relembra o seminário de Lacan a respeito da função simbólica do Outro:

“A única frase com a qual eu não estaria de acordo – porque todo o resto só me serve para respaldar meu pensamento – é uma frase de Lacan que você cita dizendo que ‘o sujeito se constitui no registro simbólico fornecido pelo outro desde o início’. Eu sei que isso está em Lacan, mas hoje em dia os nenês da história me obrigaram a mudar de Lacan; ir para o último Lacan, o da função, o Lacan depois de Pierce e de Frege, e pensar o grande Outro como função, e não como uma campo dado de início, que tem que ser vitalizado por algum ser pequeno outro, que vai tomar responsabilidade. Porque uma frase assim: ‘O registro simbólico fornecido pelo Outro’, se o Outro não forneceu, a culpa é do Outro. Já está claro. Por outro lado, se deixamos o Outro como função, isso permite uma escolha. Permite coisas que vão acontecer no futuro do sujeito. O pequeno outro vai constituir ou não o campo simbólico do Outro. Mas, à

exceção desse pequeno pedaço, eu estaria mais próxima do Lacan do RSI, de que você falou no final” (Laznik, 2008: p.38)⁵⁶.

Com isso, o que ocorre é uma falha no estabelecimento desse laço, sem o qual o sujeito não pode advir. É o que acontece quando a operação narcísica falha e o bebê não é colocado ou não pode se colocar no lugar de “*Sua Majestade o bebê*”, alvo de investimento libidinal e através do qual o circuito pulsional acontece.

Laznik compreende este circuito em 3 tempos, que são decisivos para se estabelecer a relação de objeto determinante na estruturação do sujeito. O primeiro tempo do trajeto, no qual o bebê vai em busca do objeto oral – o seio ou a mamadeira; o segundo tempo da experiência alucinatória de satisfação está relacionada ao auto-erotismo; e especialmente, o terceiro tempo da satisfação pulsional, no qual a criança se assujeita a um outro que vai se tornar o sujeito de sua pulsão. É o que indica a busca da criança por se fazer objeto causa do desejo materno.

Mas o que leva o bebê a partir para esse terceiro tempo do circuito é perceber que a alucinação do objeto e o “basta-se a si mesmo” da experiência auto-erótica não aplaca a sua necessidade e não responde a sua demanda. Porém, pode-se dizer que algumas crianças recusam essa busca pela satisfação que é encontrada na dualidade materna da completude do circuito pulsional. Uma vez que o Outro, ao encarnar a sua função, não

⁵⁶ LAZNIK, Marie-Christine e PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Discussão sobre a articulação entre psicanálise e pesquisa. In: LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina M. (Org.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008.

corresponde às expectativas do bebê, se o que vem junto com o leite não é constituído pelo bebê, este, por sua vez, pode desinvestir no objeto externo e se contentar com o auto-erotismo que não arma laço. Seria o auto-erotismo sem Eros, uma forma de ficar preso a um estado primitivo cuja constituição não se completou. Daí o termo *autismo*, proposto por Bleuler⁵⁷, a partir da supressão de Eros do conceito freudiano de auto-erotismo.

Considerando-se que a principal função do Outro é a construção do mapa libidinal do corpo da criança, uma vez ocorrido o colapso da função materna, o que vai resultar é a ausência da imagem do corpo, ou, para não ser muito radical, a falha que pressupõe lacunas na construção dessa imagem. Daí o estágio do espelho consistir numa das operações fundamentais na constituição do psiquismo. Nesse sentido, para Laznik (2004),⁵⁸ a criança autista será aquela cuja imagem corporal e sentimento de unidade – que é dado a partir da relação jubilatória da imagem no espelho – não se completaram.

“O estágio do espelho é este momento particular de reconhecimento pela mãe da imagem do filho, este momento em que ele se volta para o adulto que o traz pedindo-lhe para reafirmar pelo olhar a imagem que ele percebe no espelho. Esta constituição da relação com a imagem do espelho pode, certamente, não se instalar

⁵⁷ BLEULER, Eugen (1857-1939). *Tratado de Psiquiatria*. Trad. José Ma de Villaverde. Madrid: Calpe, 1924.

⁵⁸ LAZNIK, Marie Christine. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Textos compilados por Daniele Brito Wanderley. Salvador/Ba: Álgama, 2004.

nas crianças autistas, impedindo a constituição da imagem especular e do eu” (Laznik-Penot, 1997: p.33, nota 18)⁵⁹.

A respeito da relação mãe/bebê e da antecipação subjetiva que a mãe promove em relação à chegada do pequeno, Dolto (1981)⁶⁰ afirma que essa relação é influenciada por toda geração que a precede.

“Os sentimentos de uma mulher por seu filho constituem, em essência, um modo de *linguagem* que instrumenta todos os gestos e todas as palavras que a mãe dirige ao filho. Essa linguagem pré-verbal é, ao mesmo tempo, produto da educação da menina e suscitada pelo momento presente – o qual depende da relação com o genitor da criança e com o meio atual, tanto familiar quanto sociocultural. Como produto, essa linguagem – o sentimento materno – é inconscientemente ensinada e se constitui na infância, no contato com e a exemplo das mulheres das duas linhagens (materna e paterna) da menina, segundo as relações de identificação ou a recusa da identificação da criança com as mulheres de sua família e com as mulheres que são suas nutrizes e, depois, suas educadoras” (Dolto, 1981: p. 218-219)⁶¹.

Portanto, ao nascer, o bebê traz consigo uma pré-história, que está atrelada a todas as circunstâncias do momento de sua concepção e nascimento, e que é posto no discurso pela mãe. Dessa forma, a construção

⁵⁹ LAZNIK-PENOT, Marie Christine. *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Editora Escuta, 1997, p. 33, nota 18.

⁶⁰ DOLTO, Françoise. *No jogo do desejo: ensaios clínicos*. São Paulo: Editora Ática, 1981.

⁶¹ Ibidem, p. 218-219.

da história do sujeito, a inscrição das representações e significantes que integram sua constituição psíquica está vinculada ao tempo anterior a sua existência, tempo este elaborado por sua mãe.

Nesse sentido, Aulagnier (1989)⁶² traz uma importante contribuição no que se refere à construção da história do sujeito. A autora considera que a emergência do Eu acontece num espaço e num mundo em que sua pré-existência lhe é imposta. Assim, para que o Eu possa fundar sua história é necessário que uma voz torne possível pensar esse antes. Esse assujeitamento já lhe é imposto na pré-história do sujeito, à medida que se torna necessário a existência de um outro já posto no discurso para construir a história do Eu. Mas nem sempre a história contada se traduz num belo conto de fadas. Uma história que começa a ser contada a partir da fala do outro produz implicações que dizem respeito também às feridas e cicatrizes possivelmente encontradas na história materna e que ecoam na história do pequeno. No entanto, segundo Aulagnier, tais feridas, ainda que transmitidas ao sujeito, é melhor do que o silêncio que marca a ausência de uma história que o antecipe.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a ausência do dito primeiro sobre o bebê, dito este que fornece a marca do desejo materno e que fundamenta a demanda, pode acarretar sérios riscos à saúde psíquica do bebê. É o poder do grande oráculo materno a partir de seu posicionamento enquanto participante da história e não apenas um narrador – fornecendo a

⁶² AULAGNIER, Piera. *O aprendiz de historiador e o mestre-feiticeiro: do discurso identificante ao discurso delirante*. São Paulo: Editora Escuta, 1989.

voz ao personagem principal e ao mesmo tempo integrando as cenas do episódio –, que fornece as cenas do próximo capítulo. A voz materna vai comandar os acontecimentos dirigindo a pulsão através da qual o bebê vai se apropriar de sua história e se colocar como objeto dessa pulsão, traduzida no olhar fundante do corpo que se coloca a serviço do espetáculo.

Diferente de Lacan, que estabelece uma estrutura fechada para as psicoses no adulto, Jerusalinsky (1993)⁶³ destaca o fato de que na infância essa estruturação é provisória, uma vez que o complexo de Édipo ainda não teve o seu desfecho final.

Dessa forma, o autor concorda com Laznik (1997),⁶⁴ quando aponta para o autismo infantil como decorrente do fracasso no tempo de alienação, tempo este da inauguração da constituição subjetiva.

Bernardino (2004)⁶⁵ vai além do proposto por Jerusalinsky e Laznik, ao completar:

“Lacan afirma que há esta exclusão, que fecha o caminho da simbolização. Mas disto não se pode concluir que onde não há simbolização já estaria necessariamente presente a exclusão. Por exemplo, na infância podem-se observar efeitos de não simbolização, mas daí concluir sobre a foraclusão, seria um pouco precipitado, levando-se em conta a necessidade da instalação e da confirmação deste mecanismo para a definição da estrutura

⁶³ JERUSALINSKY, Alfredo. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. *Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, APPOA, 1993.

⁶⁴ LAZNIK-PENOT, Marie Christine. *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

⁶⁵ BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. *As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

psicótica. Esta simbolização pode ainda ocorrer e não confirmar o encaminhamento psicótico, dependendo dos encontros que o pequeno sujeito poderá fazer no seu percurso, até a resolução edípica” (Bernardido, 2004: p.63)⁶⁶.

Assim, a autora propõe que haveria um tempo de escansão entre o auto-erotismo e a escolha de objeto. Neste tempo, a criança, ao não encontrar nos outros que encarnam para ela uma função de onde ela espera as confirmações necessárias à sua constituição subjetiva, se encontraria num tempo de paralisação quanto ao seu lugar de *fallasser*⁶⁷. Assim, a autora afirma que o autismo se situaria na primeira escansão entre um tempo mítico zero e o narcisismo primário, no qual a não resposta do Outro colocaria a criança no risco de elisão da retirada deste Outro de seu campo perceptivo, podendo esta desenvolver como defesa o autismo primário.

Nesse tempo de escansão, o autismo ainda não estaria decidido, portanto, haveria uma possibilidade de um outro destino para esse candidato à morte simbólica. Por isso, Cavalcanti (2008)⁶⁸ lembra dos riscos de ceder à tentação de estabelecer um diagnóstico precoce uma vez que os sintomas psicopatológicos apresentados nessa idade representam indícios de sofrimento psíquico, e não um quadro psicopatológico definido.

⁶⁶ BERDARDINO, Leda Mariza Fischer. *As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.63.

⁶⁷ Daquele que ingressa no discurso.

⁶⁸ CAVALCANTI, Ana Elizabeth. ET AL. Apresentação e debate em torno da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil. In: LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina M. (Org.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008.

Nesse sentido, a proposta de educação terapêutica se encontra em consonância com a afirmação apontada Bernardino (2004)⁶⁹ na qual considera que, até a resolução edípica o destino psicopatológico da criança ainda não está decidido. Uma vez que a escola oferece um outro lugar para as crianças com transtornos graves de desenvolvimento, lugar este que as insere numa trama simbólica, é possível se pensar que a escola pode contribuir para a produção de efeitos subjetivantes nessas crianças. Com isso, se aposta que, para além da escolarização, o ingresso na escola pode promover os encontros necessários para produzir alguns encadeamentos significantes e assim resgatar as lacunas do sujeito.

⁶⁹ BERDARDINO, Leda Mariza Fischer. *As psicoses não-decidas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

III. A educação pode ser terapêutica?

Durante muito tempo a história da educação foi marcada pelo pensamento pedagógico que relacionava a educação às idéias de instrução e treinamento. De acordo com Hirst e Peters (1972)⁷⁰, a palavra educar, pela sua própria origem etimológica, está relacionada à tarefa de moldar o desenvolvimento de crianças de acordo com um padrão predeterminado, uma vez que educar origina-se do latim “*educare*” que significa “treinar”.

A História da Educação mostra que esta noção integrou as raízes do fazer educativo, uma vez que na Antiguidade, a educação era essencialmente prática, marcada pela pedagogia da eficiência individual, dedicada à preparação física dos guerreiros espartanos e a formação do cidadão da polis.

No período helenístico, o ideal educativo grego aparece como paidéia, formação geral que tinha por tarefa construir o homem como homem e como cidadão. As crianças de até sete anos eram alimentadas em casa e cuidadas pela mãe, nas famílias mais ricas elas eram entregues para uma escrava liberta. A Paidéia tinha início após os sete anos de vida, quando as crianças eram enviadas às escolas. A educação grega pouco se preocupava com a criança e os métodos de aprendizagem, mas sim com os fins, não importando quais meios fossem utilizados para alcançá-los. Esses fins diziam respeito à preocupação com o homem adulto excelente, no qual as crianças deveriam tornar-se.

⁷⁰ HIRST, P.H.; PETERS, R.S. *A lógica da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

Somente a partir da industrialização, houve uma busca pelo conhecimento, que associou o ensino escolar ao treinamento e instrução. A idéia de “homem educado” esteve ligada à instrução, na qual se julgava que as qualidades mentais convenientes eram produzidas, destacando-se aquelas que se julgavam potenciais numa pessoa. Com isso, a ligação entre educação e treinamento foi aos poucos se desfazendo, sobressaindo-se a proposta que vincula a educação ao conhecimento (Gadotti, 2001)⁷¹.

Foi esta relação (educação/conhecimento) que norteou o pensamento educacional embora, segundo Áries (1978)⁷², a instituição escolar não fosse destinada às crianças, e sim aos clérigos jovens ou velhos para garantir-lhes uma formação moral. Até então, por não haver uma valorização da infância, as crianças eram vistas como pequenos adultos e sua formação moral se restringia ao âmbito doméstico. Foi só a partir da modernidade que as crianças passaram a freqüentar a escola, sendo separadas dos adultos através de uma rígida disciplina que garantia sua formação moral e intelectual.

Nesse sentido Mazzotta (1987)⁷³ destaca que apesar da educação proceder também de situações não-programadas ou seja, que decorrem da própria vida do homem em sociedade, a instituição escolar veio cumprir o papel de dirigir ou orientar o indivíduo através de uma situação formal de educação. Esta configuração sustenta um caráter intencional e sistemático

⁷¹ GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

⁷² ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar: 1978.

⁷³ MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

que dá uma ênfase especial ao desenvolvimento intelectual embora não descuide do aspecto físico, emocional, moral e social.

A educação especial veio dar conta da necessidade de auxílios e serviços especiais de educação para uma demanda cujas condições gerais dos serviços escolares comuns não conseguiam atender. Porém, anterior à tentativa de oferecer uma alternativa educacional à população portadora de deficiências, a sociedade trilhou um longo percurso de rejeição e negação das deficiências.

Como conta Sasaki (1995),⁷⁴ a sociedade da antiguidade não aceitava as deficiências, tratando o problema com desdém. As crianças deficientes eram jogadas dos montes ou expostas e abandonadas ao relento até a morte. Porém, com o advento do Cristianismo, o “diferente” adquiriu status “humano” já que a Igreja passou a considerá-lo na sua dimensão espiritual, reconhecendo que os deficientes possuíam alma. Dessa forma, já não eram condenados à morte, passando a ser de responsabilidade da família e da Igreja sua custódia e cuidado. No entanto, não havia evidências de esforços específicos para promover qualquer acolhimento, treinamento ou tratamento. Com a Inquisição Católica e a Reforma Protestante, as concepções de deficiência variaram, sendo atribuídas ora aos desígnios divinos, ora a possessões pelo demônio. Por isso, a atitude principal da sociedade era de intolerância e punição, representada por ações de aprisionamento, tortura,

⁷⁴ SASSAKI, R. K. *Preparação de Pessoas com Deficiência para o Mercado de Trabalho: uma perspectiva para Profissionais de Educação Especial*. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social. Programa de Atendimento aos Portadores de Deficiência, 1995.

çoites e outros castigos severos. A partir da revolução burguesa, no final do século XV, houve a implantação das chamadas *instituições totais* onde os deficientes eram mantidos para “*serem trabalhados*”. Tais instituições consistiam em verdadeiros depósitos de pessoas portadoras dos mais variados tipos de deficiência onde as mantinham reclusas do convívio social com a justificativa de estarem recebendo um tratamento adequado. Apesar de representarem um avanço no que diz respeito ao tratamento que era dado aos portadores de deficiência, nelas havia ainda o predomínio da segregação. Em meados do século XX, ocorreu uma nova tentativa voltada para a estimulação dos portadores de deficiência, que consistia na oferta de serviços, na sua maior parte em ambiente segregado, até que essas pessoas fossem consideradas “prontas” para a inserção na sociedade. Com os resultados da investigação científica e a pressão de grupos organizados, passou a ser disponibilizado aos portadores de deficiências mais apoio para a otimização de seu potencial para uma vida de qualidade e que permitisse sua real participação no grupo familiar e social. Tal apoio consistia na oferta de treinamento e serviços que as ajudassem para um maior nível de autonomia na administração e gerenciamento de sua própria vida, num ambiente menos segregado possível.

Com isso, a educação especial e os serviços educacionais especiais que ela proporcionava, representou uma oferta de suporte para que as crianças deficientes pudessem se desenvolver e adquirir um pouco de autonomia. No entanto, a educação especial de adolescentes e jovens limitou-

se ao treinamento para o trabalho, seguindo a antiga lógica da educação pautada no pragmatismo espartano. Com isso surgiram as classes especiais, que oferecem auxílios educacionais especiais e *diferenciados* – é válido ressaltar – para aqueles que se supõe necessitarem de um atendimento *individualizado e diferenciado*.

Não posso me abster aqui de uma crítica às Escolas Especiais, que nasceram da necessidade de oferecer um atendimento especializado para as crianças que possuíam necessidades educativas especiais, uma vez que o caráter segregatório e estigmatizante indica resquícios do pensamento que predominava nas instituições totais. Uma forma em menor escala de reproduzir a configuração anterior, a Escola Especial segrega seus alunos como a sociedade o fazia com as instituições totais.

Nesse sentido, Amaral (1998)⁷⁵ salienta que, muitas vezes, as dificuldades encontradas pelas crianças *significativamente diferentes*⁷⁶ possuem um denominador comum que está ligado ao preconceito e à discriminação vivida por elas. Segundo a autora, a atitude que subjaz o preconceito está ligada ao acionamento de mecanismos de defesa que protegem a sociedade do contato com a diferença.

⁷⁵ AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

⁷⁶ A autora elege três critérios que definem esse conceito: o *estatístico* representado pela média das características de uma população, o *estrutural/funcional* que diz respeito à competência das pessoas no desempenho das funções sociais e o último, o *psicossocial*, que corresponde ao tipo pessoal idealizado na sociedade. Todo aquele que se afasta desses critérios é considerado anormal ou desviante.

“Quero com isso dizer que nas situações em que entrar realisticamente em pleno contato com a diferença significativa (ou mesmo entrar em contato com o sentimento de rejeição que ela pode gerar) não é uma possibilidade psicológica imediata, e havendo a necessidade de ‘fugir’ da questão, podemos assumir a postura de avestruz: enfiamos a cabeça na areia para não ver o que não queremos ou não podemos ver” (Amaral, 1998: p. 20)⁷⁷.

No entanto, Jerusalinsky (1999)⁷⁸ aponta para a necessidade de decidir caso a caso quem pode participar da vida escolar comum e quem requer uma escola especializada. Para o autor, quando se trata de crianças psicóticas em que a falha nas inscrições primordiais se realiza sob a forma de foracluir, ocorre uma obturação da curiosidade sobre as transformações simbólicas do objeto, ou seja, uma falha que incide sobre o próprio desejo de saber do sujeito. Dessa forma, a escolarização dessas crianças se torna muito mais difícil.

“Então, temos que é difícil para uma criança psicótica aprender em uma escola comum. O que imediatamente traz à tona a questão de se a criança psicótica deve ser segregada da comunidade escolar e ir a uma escola onde se reúnam somente todos os psicóticos. A resposta é: às vezes sim, às vezes não. Depende de que grau de extensão tenham as metáforas não paternas que cada criança

⁷⁷ AMARAL, Lúcia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p.20.

⁷⁸ JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

psicótica em particular poderia vir a constituir, para encontrar pontos de referência que mobilizem, seu desejo de aprender, sua curiosidade. O que quer dizer metáfora não paterna? Quer dizer descobrir uma série significativa com suficiente peso de significância na vida do sujeito psicótico para servir de referência para um conjunto mais ou menos extenso de significações possíveis, de tal modo que, atuando como substituição parcial de Nome-do-Pai foracluído, permita ao sujeito em questão um certo nível de circulação social e, também, de resolução de sua angústia siderativa” (Jerusalinsky: 1999: p. 144)⁷⁹.

De acordo com Mannoni (1995)⁸⁰, a medicina também contribuiu para o favorecimento de medidas de segregação à medida que se ocupou em diagnosticar com o intuito de promover uma assistência terapêutica, o que fixou a criança num diagnóstico responsável pela sua situação social e educacional. Com isso, após a era da descoberta da infância, veio a era da infância enferma.

A associação da deficiência à idéia de “doença” tornou as medidas de segregação muito comuns, fazendo dos hospitais psiquiátricos grandes depósitos dos excluídos. Assim, a educação especial teve um papel importante, transformando essa realidade em aposta de um lugar possível para educar tais crianças. Com isso, a substituição dos manicômios pelas

⁷⁹ JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 144.

⁸⁰ MANNONI, Maud. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

escolas promoveu um deslocamento de significante, uma vez que não se tratava mais de loucos, e sim de crianças.

Segundo Jerusalinsky (1999),⁸¹ o significante tem um poder decisivo, pois quando se trata de crianças “da escola aqui ao lado”, as reações são diferentes com relação ao pessoal “do manicômio”.

“É aí que a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair. 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” (Jerusalinsky, 1999: p.150).

Outro deslocamento importante quando se pensa em *educação* e não *internação* é o momento em que se passa a *educar* as crianças deficientes ao invés de *tratá-las*. Nesse sentido, a educação especial cumpre seu papel, ao proporcionar a mudança de posição de doentes para a de alunos. Mas, embora a educação especial tenha promovido a saída da dimensão médica, é interessante frisar que ela não perdeu seus aspectos terapêuticos, uma vez que o significante da normalidade atribui à criança com necessidades especiais um sentido de possibilidade de inscrição social. Não que estas crianças não estejam postas no discurso, mas o significante a que estavam vinculadas as tornava ligadas a um grupo específico e excluídas da

⁸¹ JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

“normalidade”. Mas a escola as situa num lugar diferente, “*porque escola é coisa de criança*” (Jerusalinsky, 1999: p.151).

Nesse sentido, Kupfer (2007)⁸² destaca o papel constituinte da escola, à medida que concebe a educação como uma *prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem* (p. 35). Dessa forma, a educação promove a imersão da criança na rede discursiva que a faz ser capaz de dirigir-se ao outro e estabelecer um laço social.

Nessa mesma perspectiva, Mannoni (1995)⁸³ questiona a pedagogia especial baseada exclusivamente na aquisição de automatismos, pois acredita que métodos ativos desenvolvidos em algumas escolas não tradicionais proporcionam uma melhor evolução dessas crianças. Segundo a autora, o segredo dessas escolas é “*deixar viver as crianças*” sem ter nenhuma idéia pré-concebida, apenas observá-las e ajudá-las em primeiro lugar a tomarem consciência de sua situação de *sujeitos*.

Assim, Kupfer propõe o que se pode considerar uma nova modalidade de educação, que aposta no poder subjetivante dos diferentes discursos que circulam no campo social, capazes de sustentar lugares sociais para as crianças.

Sobre sua proposta de “*educação terapêutica*”, Kupfer (2007)⁸⁴ conceitua:

⁸² KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição.

⁸³ MANNONI, Maud. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

⁸⁴ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição.

“A educação terapêutica, termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva –, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído” (p.83).

Nessa proposta, a escola se situa nesse lugar de circulação discursiva, onde o professor tem um papel especial, à medida que é o agente principal que faz circular o discurso e autoriza a criança a fazer parte deste, dentro do contexto escolar. Dessa forma, a possibilidade do professor adotar um olhar psicanalítico ao seu fazer educativo, se encontra amparado pela transferência, que se produz *quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor* (Kupfer, 1989: 91)⁸⁵.

Esse era o elemento central que fazia o elo de ligação entre Ronaldo e eu, e entre ele e a professora, e que possibilitava o resgate do sentido de suas produções na escola. Da mesma forma que a transferência entre professora e eu, como orientadora, amparava a transferência dela com o garoto, quando esta se deparava com a angústia produzida pela não resposta do menino diante dos seus apelos. Da mesma forma que permitia o

⁸⁵ KUPFER, Maria Cristina Machado (1989). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2005, 3ª edição, p.91.

reconhecimento do seu saber barrado, promovendo a construção de sentido para Ronaldo.

Nessa perspectiva, Mannoni (1988)⁸⁶ aponta para um problema da educação no qual o desejo de saber do aluno colide com o desejo do mestre no que diz respeito ao desejo de que o aluno aprenda, anulando o que poderia sustentar validamente o desejo do aluno, que se encontra na sua própria experiência. É importante destacar tal problema, a princípio relacionado à educação como um todo, pois este se reflete de maneira grave na educação especial. O desejo do mestre – que corresponde ao que Jerusalinsky chama de *furor docedi*⁸⁷ – pode com isso representar um obstáculo à possibilidade terapêutica da educação, uma vez que se torna capaz de fazer cessar a possibilidade da emergência da estrutura desejante do sujeito. Assim, a maior aposta da educação terapêutica cairia por terra.

Por isso, a necessidade de se pensar um novo olhar sobre a educação. Essa proposta é colocada por Kupfer (1989)⁸⁸, que pensou numa transmissão da psicanálise que pudesse dar ao educador – e como afirma a autora, não à pedagogia como um todo instituído – uma ética e modo de pensar sua prática educativa. Dessa forma, ela destaca o que seria um educador psicanaliticamente orientado, aquele cuja própria participação no pacto simbólico confere ordenamento que fundamenta a prática educativa cotidiana

⁸⁶ MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

⁸⁷ Caracterizado por Jerusalinsky como aquele impulso desmedido de ensinar, ensinar e ensinar. JERUSALINSKY, Alfredo e colaboradores. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar*. 2ª ed. revisada e ampliada. Porto Alegre/RS: Artes e Ofícios, 1999.

⁸⁸ KUPFER, Maria Cristina Machado (1989). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2005, 3ª edição.

institucional e que ao mesmo tempo é capaz de lançar um olhar singular sobre o aprendiz.

No entanto, Kupfer (2007)⁸⁹ ainda ressalta que não se trata de pensar uma *educação analítica* com um objetivo profilático em relação às neuroses, uma vez que delas não se escapa, pois são o fundamento de toda subjetivação. Nessa perspectiva, Mannoni (1988)⁹⁰ também considera a escola formadora de neuroses, o que lhe confere seu caráter estruturante.

Segundo Bernardino (2004)⁹¹, o que faz a diferença entre o educador e o psicanalista é a posição enunciativa do segundo, amparado pela transferência e pelo *setting* analítico. Assim, é possível notar que, tendo em vista a transferência, a função do professor também é marcada por dispositivos que lhe conferem uma aproximação da função terapêutica; porém, é importante destacar que nada tem a ver com uma função analítica.

A função terapêutica não pode ser confundida com a analítica, uma vez que a última é desempenhada dentro do enquadre clínico. Embora a função terapêutica utilize o mesmo dispositivo que a analítica – a saber, a transferência – esta pode ser posta em operação em diferentes enquadres, institucional ou clínico. Portanto, a função terapêutica, diferente da analítica, pode ser desempenhada também pelo professor.

⁸⁹ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição.

⁹⁰ MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

⁹¹ BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. *Quando tratar implica educar: a clínica com crianças autistas*. Anais do II Colóquio do Lepsi. *Os adultos, seus saberes e a infância*. Universidade de São Paulo, 2004.

Ainda segundo Bernardino (2004)⁹², para o professor encarregado da educação escolar, educar é sempre um ato que se refere à coletividade, que tem a ver com um desejo de inserir no campo da cultura, da língua, ou seja, desejo de normativizar. Já para o analista, há “o desejo de que surja desejo, de que advenha um sujeito desejante ali” (p.90)⁹³. Mas o que impede que no professor caiba um desejo de fazer surgir um desejo?

Moura (2005)⁹⁴ pontua que o despertar do desejo pelo saber no aprendiz é o auge que uma postura clínica pode almejar no processo educacional e para isso o professor deve saber reconhecer as forças subjetivas implícitas nas relações inter-humanas. Ademais, ocupar o lugar designado ao professor pela transferência é estar no lugar do desconhecimento. Nesse sentido, Kupfer (1989)⁹⁵ destaca o risco de ceder à tentação de usar o poder para subjugar o aluno, uma vez que isso pode fazer cessar o poder desejante do sujeito.

A função terapêutica da educação é apontada por Kupfer desde a própria montagem institucional, na qual é sustentada por três eixos que norteiam seus fundamentos, a saber: o eixo da *inclusão escolar*, o do *campo institucional* e o eixo *escolar propriamente dito*.

O primeiro eixo diz respeito à oferta de ingresso na escola. Nesse sentido, Kupfer defende que o enquadramento escolar oferece mais do que a

⁹² BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. Quando tratar implica educar: a clínica com crianças autistas. *Anais do II Colóquio do Lepsi. Os adultos, seus saberes e a infância*. Universidade de São Paulo, 2004.

⁹³ Ibidem, p. 90.

⁹⁴ MOURA, Francisco. Um olhar clínico na sala de aula: uma nova metodologia pedagógica? *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problema*. Ano X, nº 18, 1º semestre de 2005.

⁹⁵ KUPFER, Maria Cristina Machado (1989). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2005, 3ª edição.

chance de aprender; proporciona uma ordenação que rege o campo do simbólico, capaz de conceder um lugar social para a criança.

No segundo eixo, Kupfer aposta no efeito do funcionamento da máquina da linguagem operada pelo Outro institucional, ou seja, a própria montagem institucional funcionando como uma ferramenta terapêutica a partir do cotidiano de uma instituição, que está estruturada como uma linguagem com suas regras e códigos. Assim, a montagem institucional oferece ateliês, passeios e atividades escolares que seguem um ordenamento e se vale da *alternância*⁹⁶ como ferramenta terapêutica.

Por fim, no eixo escolar aciona-se o instrumento da organização cognitiva para ajudar a criança no seu reordenamento simbólico. Trata-se aqui, da utilização de estratégias da educação comum que proporcionam efeitos terapêuticos importantes. Considerando que as falhas no simbólico não correspondem às falhas no funcionamento cognitivo, aposta-se que o desenvolvimento de atividades escolares possam produzir rendimentos – tanto intelectuais quanto subjetivos.

Com isso, pode-se tomar os três eixos norteadores da proposta de educação terapêutica, tendo em vista o escolar como o eixo-base para a discussão acerca dos efeitos terapêuticos na educação regular que ainda fundamenta a prática educativa atual.

Sendo assim, haveria que se pensar num deslocamento da concepção educacional capaz de promover a mudança paradigmática proposta pela

⁹⁶ Tendo em vista o mesmo dispositivo capaz de produzir efeitos subjetivantes no bebê na relação primordial com sua mãe, na presença que sustenta a ausência e que posteriormente reflete na hiância estrutural da linguagem.

educação terapêutica. Tal deslocamento só seria possível numa trajetória que da função educativa da escola, fosse possível entender também sua função constitutiva.

IV. Função Educativa e Função Constitutiva

Na tentativa de entender melhor como se operam os efeitos terapêuticos da educação, tornou-se necessário considerar o que separei em termos de funções, de acordo com as possibilidades do exercício educacional. Dessa forma, não aleatoriamente, destaquei duas funções que antes não seria possível se pensar de forma combinada, principalmente no campo da educação.

Como foi visto anteriormente, a educação sempre esteve vinculada à idéia de instrução, o que sugere que falar em função educativa nos remetia à noção de que caberia ao professor a exclusiva tarefa de transmitir aos alunos os conteúdos pertinentes ao currículo escolar. Nessa perspectiva, jamais poder-se-ia pensar nas implicações do professor – e de forma mais abrangente, da escola – na constituição subjetiva dos alunos. Tal função – que denominei aqui como função constitutiva – estivera unicamente associada ao exercício da função materna.

Nesse sentido, no que se refere às implicações do professor na constituição subjetiva dos alunos, é possível tomar como base a teoria dos quatro discursos proposto por Lacan (1969-1970)⁹⁷ no que tange a perspectiva do laço social na relação professor-aluno.

Lacan considera que a linguagem constitui o eixo central através do qual o laço social acontece, ou seja, é na cadeia do discurso que o sujeito se

⁹⁷ LACAN, Jacques (1969-1970). *O Seminário livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

constrói. Assim, define quatro discursos que indicam o posicionamento do sujeito na linguagem. O discurso do mestre é aquele que se refere à supremacia do saber sobre o sujeito, portanto, permanece recalcado aquilo que é da ordem do sujeito. O discurso do analista, por sua vez, permite a emergência do recalcado, produzindo a queda do saber suposto para que o sujeito possa construir novos saberes. Já o discurso universitário se adequa ao discurso do mestre por reconhecer um saber erudito no qual o aluno deve se assujeitar. Por fim, o discurso da histórica desafia o saber, ao se colocar na posição da insatisfação, provocando a dúvida sobre o saber do Outro

Kupfer (1989),⁹⁸ após propor a idéia de uma *educação psicanaliticamente orientada*⁹⁹, apresenta a discussão acerca de quais os determinantes psíquicos que levam alguém a ser um desejante de saber. Refere que, para Freud, as primeiras investigações infantis são sempre sexuais, na tentativa de responder às perguntas “de onde viemos” e “para onde vamos” e definir seu lugar no mundo. Esse lugar é, a princípio, um lugar sexual e que posiciona a criança em relação ao desejo dos pais. Ao final do Édipo, parte dessas investigações são reprimidas, e a outra sublima-se em “*pulsão de saber*”. A questão principal destacada por Kupfer aponta para essas primeiras investigações como a mola propulsora para o desenvolvimento intelectual, mas ressalta que esses determinantes psíquicos não atuam sozinhos. Para ela, aprender supõe “*a presença de um professor,*

⁹⁸ KUPFER, Maria Cristina Machado (1989). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2005, 3ª edição.

⁹⁹ Primeira formulação feita pela autora na tentativa de propor um casamento entre psicanálise e educação, na primeira edição publicada em 1989. KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2005, 3ª edição.

*colocado numa determinada posição, que pode ou não propiciar a aprendizagem” (Kupfer, 1989: p. 84).*¹⁰⁰

Assim, a autora concebe a relação professor-aluno tendo em vista o dispositivo transferencial que é posto em operação, uma vez que considera que a relação de aprendizagem implica um investimento sobre o outro. E lembra que é necessário que o professor seja capaz de suportar as implicações que ser colocado nesse lugar produz.

“Mas conhecer do modo singular como se realiza esse desejo naquele aluno em especial é, na verdade, tarefa do analista. Nem o aluno quer, no fundo, que o seu professor saiba do desejo que o move (nem mesmo, por sinal, pode saber dele, já que se está falando sempre, não se pode esquecer, do desejo inconsciente, e não do desejo, por exemplo, de se tornar geógrafo, pois esse me é consciente). Tudo o que esse aluno quer é que seu professor “suporte” esse lugar em que ele o colocou. Basta isso” (Kupfer, 1989: 92)¹⁰¹.

Anos mais tarde, Kupfer (2007)¹⁰² desenvolve melhor sua concepção sobre as contribuições da psicanálise para a educação. Primordialmente, a psicanálise trouxe para o campo educacional a concepção de que o ato educativo está em congruência com a visão psicanalítica de sujeito. É pela

¹⁰⁰ KUPFER, Maria Cristina Machado (1989). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2005, 3ª edição, p. 84.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 92.

¹⁰² KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição.

educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo, por meio das quais o Outro primordial se intromete na carne do bebê transformando-a em linguagem. Assim, é através do discurso que o laço social acontece, atrelando o falante ao Outro. Nessa perspectiva, o ato educativo é concebido como uma prática social discursiva que também é responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz de produzir discurso e com isso armar laço social. Além disso, a psicanálise trouxe para a educação o entendimento de que transmissão de saber implica transmissão de demanda social além do desejo, assim como transmissão de marcas, como transmissão de estilos de obturação da falta do Outro.

A autora destaca ainda o fato de que as primeiras inscrições psíquicas serão responsáveis pelos desdobramentos futuros que acontecerão em relação à maneira pela qual a aprendizagem vai se dar. O que Kupfer quer dizer está em consonância à proposta lacaniana de que os significantes primordiais vão se ligando a outros significantes, produzindo uma rede simbólica que confere singularidade ao sujeito. Dessa forma, ela evidencia o fato de que a aprendizagem segue essa lógica, que é própria ao sujeito.

“Para pilotar esses deslocamentos, a criança precisará desenvolver estruturas mentais. Em seus atos inteligentes, porém, as marcas primordiais estarão sempre presentes, imprimindo-lhes singularidade. Tais marcas se farão notar, vez por outra, nos tropeços da aprendizagem, mas estarão presentes também em seu estilo próprio

de aprender e de escrever. Serão as marcas que evidenciam a presença de um sujeito” (Kupfer, 2007: p.108)¹⁰³.

Nesse sentido, a relação que a criança estabelece com a aprendizagem pressupõe que sua subjetividade esteja em jogo nesse processo. Assim, Kupfer aponta para a escrita como uma aquisição que produz um ordenamento simbólico do psiquismo. É o que confere o caráter terapêutico da aprendizagem.

“Pode-se, então, concluir que o que está em jogo no trabalho de aquisição da escrita não é uma objetivação, mas uma subjetivação, por sua condição de fato na linguagem. Quando aprendem a escrever, as crianças colocam em jogo a operação significativa que constrói uma escrita e as constrói pelo mesmo ato. É um exercício de *‘letração’*, que as ordena, as reordena, a partir da interpretação do Outro” (Kupfer, 2007: p.109)¹⁰⁴.

E complementa:

“Escrever é produzir um *‘a mais’*, que é o fruto dos encontros sintáticos, das vírgulas, da posição das frases, de seu encadeamento. É por isso que se pode afirmar que a aprendizagem da escrita pode produzir efeitos subjetivantes que não são

¹⁰³ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição, p. 108.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 109.

necessariamente os mesmos da linguagem falada” (Kupfer, 2007: p. 110)¹⁰⁵.

Mannoni (1992),¹⁰⁶ ao discorrer sobre as contribuições da psicanálise para o campo educacional, propõe a idéia de “*clareagem*”¹⁰⁷, afirmando que a presença da psicanálise na instituição não deve ser indicadora do modo como as intervenções são produzidas. Considera inclusive, que, no caso de crianças com distúrbios de desenvolvimento, o trabalho dos profissionais menos familiarizados com a psicanálise ocorre de maneira mais satisfatória, produzindo melhores efeitos.

Nesse sentido, Kupfer (2007)¹⁰⁸ considera que a noção de *clareagem* proposta por Mannoni limita as possibilidades da psicanálise na instituição, uma vez que, entendendo a psicanálise em seus movimentos institucionais e a educação em sua circulação discursiva, ao fazer a luz da psicanálise incidir sobre um objeto da educação, pode-se considerar que esses dois campos não conseguem mais se manter neutros, ou seja, um modifica o outro.

Zimmermann (2007)¹⁰⁹, a partir de sua experiência institucional com adolescentes estados-limite, descreve de maneira precisa como é possível implementar um trabalho institucional respaldado na psicanálise. Ela considera que as intervenções produzidas na esfera educacional assemelha-

¹⁰⁵ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição, p.110.

¹⁰⁶ MANNONI, Maud. Um lugar para viver? *Percurso*: São Paulo, n. 9, segundo semestre de 1992.

¹⁰⁷ Ao discorrer sobre a presença da psicanálise na escola Experimental de Bonneuil, fundada por ela na França, considerando a desnecessária imersão da criança na rede de cuidados “psi”.

¹⁰⁸ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição.

¹⁰⁹ ZIMMERMANN, Vera Blondina. *Adolescentes estados-limite: a instituição como aprendiz de historiador*. São Paulo: Escuta, 2007.

se ao trabalho realizado em análise de historização do sujeito, que é descrito por Aulagnier (1989) como a tarefa de *“transformar esses documentos fragmentados numa construção histórica que dá ao autor e aos seus interlocutores a sensação de uma continuidade temporal”*(p.208)¹¹⁰.

De acordo com Zimmermann, uma vez que a educação ofereça um enriquecimento que possibilite aos sujeitos ampliarem sua rede de significações, isto a situa numa função que produz efeitos terapêuticos, pois há uma construção, mesmo sem que ocorra necessariamente um processo de interpretação. Ela pontua que o eixo norteador desse tipo de trabalho consiste em ajudar os profissionais envolvidos na tarefa educativa a efetuarem uma modificação do olhar dirigido aos alunos. E se refere a Laznik (2000)¹¹¹ quando indica que esse olhar diz respeito ao que a autora descreve, na sua clínica com bebês, como olhar fundante, que consiste não só em olhar, mas em escutar o sujeito.

Dessa forma, Zimmermann considera que a psicanálise contribui para o trabalho institucional à medida que redimensiona as funções dos educadores, levando-os a entenderem que a tarefa educacional extrapola a objetividade pedagógica. Além disso, a autora também pontua que:

“O desafio do trabalho do psicanalista é contribuir para que seja criado um espaço em que dificuldades de aprendizagem não sejam vistas como algo estático e impeditivo de o sujeito atingir uma

¹¹⁰ AULAGNIER, Piera. *O aprendiz de historiador e o mestre-feiticeiro: do discurso identifiante ao discurso delirante*. São Paulo: Editora Escuta, 1989.

¹¹¹ LAZNIK, Marie-Christine. Psicanalistas que trabalham em saúde pública. *Pulsional – Revista de Psicanálise*, ano III, n.132, abril de 2000.

capacidade produtiva e, conseqüentemente, inserir-se no social de forma valorizada” (Zimmermann, 2007: p.114)¹¹².

Zimmermann ainda complementa que o trabalho institucional amparado pela psicanálise visa a promover intervenções subjetivantes, ou seja, possui como premissa fornecer um olhar que favoreça ao sujeito emergir como tal. Pois quando se trata de sujeitos em constituição, ou mesmo com patologias graves, a psicanálise pode ajudar os profissionais de áreas afins a acionarem mecanismos institucionais que privilegiem a constituição do sujeito.

Isto não significa que o professor deva adquirir conhecimento em psicanálise para entender o aluno; mas sim, que a psicanálise pode proporcionar à instituição tolerância em relação à transferência com uma criança que não apresenta a mesma demanda que as outras. Além disso, a psicanálise enquanto teoria que fundamenta uma pesquisa, pode trazer elementos que dêem conta de compreender que para estas crianças existe um outro benefício que a escola pode oferecer, que não aqueles da ordem formal do currículo escolar.

Nesse sentido, o trabalho de Zimmermann situa-se em consonância com o de Kupfer ou mesmo com o de Mannoni, no que se refere à consideração de que a própria montagem institucional se vale de operadores que se põem a articular funções constituintes para o sujeito. Como aconteceu no caso de Ronaldo, cuja professora, embora não possuísse conhecimentos teóricos da psicanálise, pôde assumir uma função para além da educativa,

¹¹² ZIMMERMANN, Vera Blondina. *Adolescentes estados-limite: a instituição como aprendiz de historiador*. São Paulo: Escuta, 2007, p.114.

uma função que produzia efeitos subjetivantes, através da qual, respaldada pela transferência, foi capaz de olhar para a criança e escutar sensivelmente sua demanda.

Zimmermann (2007)¹¹³ deixa claro que o que chama de *trabalho de intervenção psicanalítica via instituição* não é o mesmo que um trabalho clínico no qual a cura analítica por meio da transferência passa pela interpretação. No trabalho institucional, a característica clínica é a de aceitar as diferentes formas de inscrição do sujeito como marcas válidas de sua existência. Mesmo não estando num setting analítico, através da transferência, existe a possibilidade de se fazer alargar a rede de representações para que haja conexão com objetos externos.

De acordo com Zimmermann (2007)¹¹⁴:

“O ato de escuta e o recorte de representações pertinentes à história passada e presente do sujeito e o ato de oferecê-las por via de objetos externos, representando-as num corpo concreto ou conectando por informações da Pedagogia, favorece ao sujeito olhar-se, delinear-se. Há um trabalho permeado por um investimento libidinal no sentido de ele apropriar-se dessas representações, o que sintetiza um trabalho de construção subjetivante, ou seja, um trabalho de historização que tende a proporcionar ao Eu uma

¹¹³ ZIMMERMANN, Vera Blondina. *Adolescentes estados-limite: a instituição como aprendiz de historiador*. São Paulo: Escuta, 2007.

¹¹⁴ Idem.

diminuição nos obstáculos para pensar e investir” (Zimmermann, 2007: p.88)¹¹⁵.

A noção de *construção* em análise trata do trabalho de recomposição de uma história quando o paciente tem alguém que o ajude montando os elementos dela. Nesse ponto, a intervenção institucional assemelha-se à idéia desse trabalho de historização, uma vez que o educador promove a construção de um percurso, conferindo um lugar próprio à criança dentro da estrutura simbólica da instituição escolar.

Nesse sentido, para crianças em constituição, a construção de sua história pode ser posta em funcionamento através das atividades educacionais espontaneamente realizadas pela educadora com a turma.

Na tentativa de compreender o que produz o mal-estar na educação e definir o posicionamento do trabalho analítico no contexto educacional, Voltolini (2001)¹¹⁶ situa o discurso do mestre e do analista, tomando como eixo a teoria dos quatro discursos proposta por Lacan. Com isso, ele compreende que, embora ambos trabalhem com a queixa, o discurso do mestre mostra-se avesso ao do analista, pois o primeiro visa a consertar o que surge como conflito, o que considera uma forma a-subjetiva. Já o segundo se propõe a entendê-lo, fazendo advir um saber não sabido e, portanto, ampliando a dimensão do problema. Para o autor, educar implica

¹¹⁵ ZIMMERMANN, Vera Blondina. *Adolescentes estados-limite: a instituição como aprendiz de historiador*. São Paulo: Escuta, 2007, p. 88.

¹¹⁶ VOLTOLINI, Rinaldo. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problema*. Ano X, nº 10, 1º semestre de 2001.

governar, pois a instituição escolar necessita de uma ordem que a ponha a funcionar, o que representa um impasse ao discurso do analista. Mas seria impossível o discurso pedagógico (do mestre) produzir efeitos semelhantes aos produzidos pelo discurso do analista?

O autor considera que o ato fundado na ética analítica produz uma escuta que permite a transformação da queixa em enigma. Trata-se, portanto, de fazer surgir um questionamento não queixoso no qual o sujeito se sinta implicado no que sofre, o que é próprio do posicionamento analítico.

Portanto, para que o discurso do mestre produza efeitos semelhantes aos que a escuta analítica proporciona, seria necessário haver uma modificação na posição discursiva da escola. Caberia então à instituição escolar modificar-se estruturalmente para que as queixas transformassem-se em demandas.

V. Rô-rô-rô... é o papai Noel?

O caso que será relatado refere-se ao acompanhamento educacional de uma criança de cinco anos, que chamarei pelo nome de Ronaldo para preservar o sigilo ético. Esta criança ingressou numa escola regular¹¹⁷, instituição que apresentava os três níveis de escolarização: educação infantil, ensino fundamental e médio. Esta escola tinha a preocupação de fazer uma breve entrevista antes do ingresso de qualquer aluno à instituição, que era realizada pela coordenadora e por mim, uma das orientadoras educacionais.

Ao chegar para uma entrevista de ingresso na escola, a mãe de Ronaldo falou que ele era uma criança hiperativa e que não tinha noção de perigo. Disse que já havia levado o filho a alguns psiquiatras que haviam dado esse diagnóstico. Falou que por isso Ronaldo precisava de rotina, que não podia deixá-lo fazer o que quisesse e que tinha que ficar “em cima” para que ele produzisse. Contou que por isso não gostou da escola anterior, pois a professora era muito “mole” com ele, que falava de maneira prolongada “Ô Rôôô...” e que deveria falar com ele de maneira enfática “senta”, “desce”, senão ele não atendia.

Pontuou a importância da escolarização, falando que tinha que conduzir o menino e não esperar que ele fizesse. Contou que em casa ela pedia para ele repetir o nome dos objetos e para mostrar o que queria. Disse que dava ordens para ele, pois achava importante ele registrar tais ordens.

¹¹⁷ Termo utilizado para designar as escolas comuns, que não compõem o que se chama de *escola de educação especial*, sem também apresentar classes especiais.

É interessante notar que o discurso da mãe parecia mostrar que ela vetava qualquer possibilidade de surgimento de demanda em Ronaldo. Além disso, posicionava-se na contramão do pensamento da instituição, que acreditava no poder subjetivante dos operadores educacionais, principalmente no caso de Ronaldo, no qual se verificava muito mais a necessidade de um fazer educativo pautado na produção subjetiva, do que um simples ato pedagógico normativizante. Nesse sentido, Mannoni (1995)¹¹⁸ aponta para o entrave da instituição escolar, que tem que dar conta da exigência das mães que fazem questão absoluta da instrução e se mostram descontentes se seu filho não é *alimentado* num ritmo suficiente.

Ronaldo não falava, apenas balbuciava alguns sons. Também não olhava para professora, para mim, nem para a monitora e quando a professora tentava um encontro com o seu olhar, sua tentativa era sempre a de desviar o olhar. Sua adaptação à escola foi lenta, principalmente com relação à permanência na sala de aula, pois tentava sempre sair da sala. Dessa forma, a adaptação do menino foi feita gradativamente, dividindo seu tempo em dois períodos. No primeiro, participava de atividades com a professora no grupo, e no outro período, realizava um trabalho individualizado comigo e com a monitora. No entanto, sempre que percebíamos (eu ou a professora) que Ronaldo apresentava momentos de inquietação e cansaço, fazíamos com que saísse da sala, acompanhado pela monitora, para ficar um pouco no pátio.

¹¹⁸ MANNONI, Maud. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Durante algum tempo, o contato com outras pessoas produzia uma angústia muito grande em Ronaldo. Não conseguia ir para o pátio na hora do intervalo, embora estivesse sempre acompanhado pela monitora. Quando esta insistia e o levava até o pátio, ele logo saía correndo e voltava para a sala de aula; ou então, entrava no seu fechamento autístico, tapando os ouvidos com as mãos e fazendo movimento de balanço, de um lado para o outro. Os ruídos das outras crianças pareciam incomodá-lo bastante, e qualquer tentativa de aproximação corporal era repelida imediatamente.

Com o tempo, foi possível perceber que se tratava de um caso de autismo, ou pelo menos de um menino cujo comprometimento no desenvolvimento apresentava-se com traços autistas. É verdade que seu fechamento autístico não era total, o que permitia algumas intervenções, tanto educativas quanto terapêuticas.

Aos poucos, a professora iniciou um trabalho de tradução do que Ronaldo expressava sentir, nomeando as situações que ele vivia, tentando capturar um indício de sentido para o que ele parecia expressar. Ao mesmo tempo, Ronaldo demonstrava responder de maneira positiva ou negativa às interpretações da professora.

Um momento marcante da adaptação de Ronaldo à escola foi o estabelecimento do seu primeiro vínculo com uma das colegas. O menino sempre ia ao pátio acompanhado pela monitora que, por se afetar com as estereotípias e manifestações de angústia de Ronaldo cada vez que alguém se aproximava, promovia um verdadeiro cerco ao garoto, impedindo que

qualquer um se aproximasse. No entanto, após ser orientada a cuidar do espaço do garoto sem, todavia, invadi-lo, foi possível que outra criança da mesma idade se aproximasse de Ronaldo. Assim, Catarina foi espontânea e gradativamente convidando o menino a participar de brincadeiras de roda e de correr, atividades que promoviam grande satisfação para ambos. Ronaldo ria com as brincadeiras da colega, permitindo-lhe também uma aproximação corporal. À medida que o garoto sentia-se seguro no espaço educacional, começou a circular por vários ambientes da escola e permitir a aproximação não só daqueles que trabalhavam diretamente com ele, como a professora, a monitora e eu, mas também de sua colega Catarina e também de outras crianças e até de adolescentes da escola.

A partir disso, pode-se perceber que a relação transferencial de Ronaldo com a professora foi aos poucos podendo circular nos vários espaços escolares – entendendo por espaço escolar não só o ambiente físico, mas de circulação discursiva. Dessa forma, pode-se também considerar que fora um primeiro indicativo de entrada na rede simbólica, através da qual Ronaldo pôde, ainda sem palavras, estabelecer relações cada vez mais significativas. Durante as brincadeiras com Ronaldo, Catarina começou espontaneamente a traduzir o que seu amigo expressava, colocando em palavras o que ele parecia sentir. Significando os sons que Ronaldo emitia, as expressões faciais que fazia, ela ia exercendo uma função de traduzir para as outras crianças o que ela considerava que Ronaldo sentia. É claro que muitas

vezes ela não percebia quando Ronaldo dava indícios contrários sobre o que ela interpretava.

A respeito dessa *interpretação*, que Catarina espontaneamente realizava, Laznik-Penot (1997)¹¹⁹ afirma que o objetivo do trabalho com a criança autista é o de se fazer intérprete, no sentido de traduzir a língua estrangeira aos pais e à própria criança. Nesse sentido, Catarina realizava essa função, embora não se tratasse de uma intervenção dirigida, mas uma função espontânea na qual se produziam efeitos terapêuticos de um discurso presente na escola.

Essa aproximação produzia efeitos tanto em Ronaldo quanto em Catarina pelo fato dela conseguir tolerar a angústia de uma criança autista, o que proporcionava trocas significativas nas quais se produziam efeitos de deslizamento significante.

Outro momento singular da experiência de Ronaldo no ambiente escolar e que aponta para uma via possível com relação a sua subjetivação foi na ocasião de uma brincadeira no pátio da escola. Era início de dezembro e o menino já permitia o contato com a maioria dos funcionários da instituição, o que incluía a mim mesma. Enquanto brincava de correr pelo pátio, aproximei-me do menino e comecei a correr com ele, numa tentativa de integrar a brincadeira. Então, comecei a correr atrás dele para pegá-lo, brincadeira que ele reconheceu e deu muita risada. Durante essa experiência, Ronaldo começou a balbuciar alguns sons, dentre eles um som repetido

¹¹⁹ LAZNIK-PENOT, Marie Christine. *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

ecoava: “*Ro-rô-rô...*”. Então perguntei-lhe se era o seu apelido, pois era assim que algumas pessoas o chamavam. Mas essa inferência não fez sentido para ele. E o som continuava a ser produzido sem um significado próprio. Então lembrei-me que estávamos próximo do Natal, olhei para cima e vi que havia muitos bonecos de Papai Noel pendurados devido à ornamentação da escola. Então falei para Ronaldo que havia “descoberto” o que ele queria dizer. Era o *Ro-rô-rô* do Papai Noel! “*Quando o Papai Noel desce da chaminé para entregar os presentes ele dá risada: rô-rô-rô...*” falei e encenei para Ronaldo. Com isso, uma gargalhada pegou-me de surpresa. Nesse momento ele olhou-me e de fato me viu. A minha voz a partir desse simbólico *Ro-rô-rô* capturou esse garoto e fisgou seu olhar, reconhecendo em mim uma possível alteridade. A partir de então, seguiram-se diversos *Ro-rô-rôs* com olhares dirigidos a mim e ao boneco do Papai Noel, além de muitas risadas.

Essa experiência permitiu-me pensar sobre como a existência de uma pessoa capaz de escutar os balbucios da criança e acolhê-los como demanda fornece-lhe uma dimensão possível para resgatar as lacunas de sujeito presentes na criança autista. Dessa forma, a brecha deixada por Ronaldo a partir de um *Ro-rô-rô* foi a via de entrada encontrada por mim naquele momento para produzir o deslocamento de significante e dar sentido ao que não era, transformando o espontâneo em criativo. Claro que essa experiência só foi possível porque havia ali um menino produzindo tais brechas, entretanto, se não houvesse um outro que acolhesse seu não-sentido e o tomasse como suposição subjetiva, esses resquícios simbólicos se perderiam.

Enquanto isso, na sala de aula, os avanços de Ronaldo eram notados pela professora, através das tentativas de comunicação do garoto. Ele frequentemente pedia para ir ao banheiro, colocando a mão no pênis; pedia para lanche, apontando para a lancheira; outras vezes, quando queria pegar algum brinquedo que estava num lugar alto, puxava a professora pela mão para que ela o ajudasse. Pareciam que com tais gestos Ronaldo apenas usava o corpo da professora como instrumento; porém, à medida que esses episódios aconteciam, a professora ia atribuindo significado às requisições de Ronaldo. Assim, pôde-se perceber que a professora conseguia transformar o que era da ordem da necessidade em estabelecimento de demanda. Quanto a isso, Kupfer (2007)¹²⁰ comenta:

“Um psicanalista acredita, porém, que o corpo de um bebê jamais sairá de sua condição de organismo biológico se não houver um outro ser que o pilote em direção ao mundo humano, que lhe dirija os atos para além dos reflexos e, principalmente, que lhes dê sentido. Assim, de nada adiantará um organismo absolutamente são se não houver quem o introduza no mundo do humano, vale dizer, da linguagem” (p.51).

Segundo a professora de Ronaldo, as horas mais importantes da rotina dele eram as de ir ao banheiro e as do lanche, pois eram as horas em que Ronaldo dirigia-se a ela, mesmo que fosse apenas para um uso instrumental

¹²⁰ KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 3ª edição, 2007, p.51.

do seu corpo. Ronaldo também começou a usar o corpo dela para se masturbar, o que era interpretado pela mesma como uma forma de obtenção de um prazer solitário, que não tinha troca.

Talvez fosse possível pensar em algo da dimensão auto-erótica de Ronaldo no seu ato masturbatório, mas é sabido que há obturação de Eros da relação da criança autista com o outro. Nesse sentido, Laznik (2004)¹²¹ salienta que só se pode falar de um auto-erotismo se a dimensão de representação do Outro, e mesmo do seu gozo, se inscreveu sob a forma de um traço mnêmico no aparelho psíquico da criança. Isto não é o caso de Ronaldo, cujo endereçamento de desejo poderia até estar sendo sustentado pela professora, mas de maneira ainda incipiente.

Nem mesmo se pode pensar numa posição de assujeitamento de Ronaldo ao gozo do Outro encarnado pela professora, uma vez que o corpo ao qual o menino se dirige cumpre apenas uma função de pedaço de corpo, representação fragmentada do outro.

No entanto, percebe-se o quanto a professora se coloca em presença física e subjetiva na relação com Ronaldo, o que é considerado, segundo Tafuri (2006)¹²² como um alargamento da técnica psicanalítica, na qual o analista entrega seu corpo a serviço do tratamento. Embora não se trate de uma intervenção a partir da técnica psicanalítica, trata-se sim de uma ação espontânea de efeitos terapêuticos que permitia à criança reconhecer o outro

¹²¹ LAZNIK, Marie Christine. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Textos compilados por Daniele Brito Wanderley. Salvador/Ba: Álgama, 2004.

¹²² Em conferência proferida no II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e VIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, realizado na Universidade Federal do Pará, em Belém, 2006.

(a professora) – ainda que num uso instrumental do seu corpo – e transformar esse ato em possibilidade subjetiva. Não obstante, também havia ali uma criança que apresentava um posicionamento subjetivo que clamava por uma intervenção. Mas de que adiantaria essa predisposição subjetiva se ele não encontrasse um outro que a acolhesse?

O olhar sensível da professora permitia a ascensão dessa possibilidade, uma vez que esta, marcadamente, supunha haver um sujeito de vontade e de desejo na criança. Ela reconhecia que ele tinha vontade e, mais do que isso, falta de vontade. *“É tudo muito sutil, muito de leve, mas tem”*. Segundo ela, Ronaldo parecia ter preferência pelas brincadeiras que envolviam o corpo e que, por isso mesmo, nas atividades pedagógicas, utilizava esse recurso, ou seja, antes de trabalhar um conceito, ela elaborava brincadeiras que remetiam ao corpo do garoto. Por exemplo, se o trabalho pedagógico dizia respeito a formas geométricas, ela propunha: *“vamos fazer um círculo com o corpo”*, se estavam trabalhando com a cor azul, convidava-o a pintar o rosto de azul. Algumas atividades surgiam do próprio Ronaldo. Quando estavam trabalhando a cor verde, ele pegava um quebra-cabeça de sapos. A professora sempre tentava dar sentido às produções espontâneas do menino, significando a escolha do brinquedo como sendo o assunto que ele gostaria de falar. Na sua interpretação, acreditava que se ele estava pegando o quebra-cabeça era porque queria trabalhar com o sapo. Dessa forma, verbalizava para ele sua interpretação, a fim de que Ronaldo desse indício de suas preferências. Ela acreditava que talvez, naquele momento,

aquela escolha ainda não fosse uma escolha legítima, mas achava que esta poderia ser uma maneira de ajudar Ronaldo a perceber que suas escolhas ou atitudes faziam diferença.

Transformando o corpo da necessidade em corpo pulsional, libidinizado, a professora convertia uma ação espontânea em intervenção terapêutica. Dessa forma, é interessante verificar como fazia a leitura da demanda de Ronaldo, a partir da qual fundava o que ela chamava de vontade e falta de vontade. Sem saber, contribuía para que surgisse desejo em Ronaldo, marca subjetiva, a partir da relação de demanda que estabelecia com ela. Esta é uma primeira forma de fazer emergir o sujeito do desejo, uma vez que, nas palavras de Lacan (1960-1961)¹²³, *“se não houvesse a demanda, com o mais-além de amor que ela projeta, não haveria este lugar para alguém, de desejo, que se constitui em torno de um objeto privilegiado”* (p. 211).

Talvez nada disso fosse possível se um dispositivo particular não operasse no processo educacional. A relação transferencial e contratransferencial está a todo o momento evidente na relação, não só de Ronaldo com a professora, mas dela com o seu aluno e também dele com os discursos que circulam na esfera educacional. Além, claro, da própria relação transferencial da mesma comigo, como alguém influenciada pela psicanálise, proporcionando uma experiência de compartilhamento da angústia produzida pela transferência com o menino.

Certo dia, quando a professora o levava até a porta para encontrar com sua mãe que havia chegado para buscá-lo, Ronaldo agarrou-se a ela e não

¹²³ LACAN, Jacques (1960-1961). *O Seminário livro 8: A Transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992, p.211.

queria largar. Talvez sua escolha não fosse pela figura da professora enquanto um objeto privilegiado, mas sem dúvida marcava o estabelecimento de uma relação transferencial com a escola.

Nessa relação, é importante destacar o olhar diferenciado da professora sobre a criança, que permite resgatar as marcas do sujeito por ela suposto, o que implica na construção de um outro lugar subjetivo do garoto na instituição. Como a própria educadora relata em suas reflexões sobre Ronaldo:

“Durante o mês de agosto, testemunhei uma possibilidade incrível que Ronaldo, mesmo com as suas dificuldades tem para relacionar-se com professores ou colegas. É claro que ainda disponibiliza de recursos muito concretos, mas realiza ações intencionais e comunica-se satisfatoriamente dentro do que possui. Sei que existe uma grande preocupação por parte da mãe com o desenvolvimento psicomotor do Ronaldo. Ela “cobra” por um certo desempenho inclusive sugerindo atividades que devem ser realizadas, mas acredito que Ronaldo tem sinalizado outras possibilidades de colaborarmos com sua aprendizagem. Com frequência procura pelo colo da professora ou monitora quando a atenção não está direcionada a ele, o que me sugere a existência de um vínculo favorecedor. Também ocorreram episódios de brincar intencionalmente com os colegas – (certa vez pegou um objeto na mesa da Flávia e saiu correndo, quando a colega correu atrás dele, foi esconder-se atrás da professora dando gargalhadas típicas de uma criança que se diverte com as peraltices que apronta)- e aí eu

me pergunto: não seriam esses momentos, no seu caso, mais preciosos do que uma atividade registrada em seu caderno?”(Sic.).

Este questionamento constante que ela se faz sobre os efeitos de uma ação espontânea por parte de Ronaldo, conferindo-lhe um lugar particular dentro da classe, da ordem do ser criança e de se colocar no universo simbólico infantil, constituem o peso do testemunho de um Outro encarnado pela professora na constituição do sujeito. Testemunho este que, segundo Laznik (2004),¹²⁴ poderia ser um dos determinantes da alienação radical da criança ao desejo do Outro, que possibilita que aconteçam as operações fundamentais que constituem o sujeito.

¹²⁴ LAZNIK, Marie Christine. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Textos compilados por Daniele Brito Wanderley. Salvador/Ba: Álgama, 2004.

Considerações finais

A escola representa a oferta de muitas possibilidades para as crianças que a frequentam, entretanto não vem sendo utilizada no seu mais amplo espectro. Fica reduzida à função meramente formativa/instrucional o que limita as possibilidades de atuação profissional de seus professores. Além disso, são reduzidos os ganhos que as crianças podem adquirir em participar da circulação de saberes ofertado pela escola e, sobretudo, da circulação discursiva produzida na mesma.

Quando falo dos limites impostos à atuação profissional dos professores, refiro-me ao fato de eles terem de deixar de lado os aspectos subjetivos do aluno e voltarem-se apenas à formação básica dos mesmos. Trata-se de deixar de lado a importância da relação intersubjetiva – de inconsciente para inconsciente – para deterem-se apenas aos aspectos cognoscentes do alunado.

Isso significa que seu fazer educativo está posto sobre bases históricas de uma educação voltada para a produção e eficiência individual, tal como descrito por Gadotti (2001), na qual a subjetividade fica relegada apenas aos aspectos afetivo-emocionais, ou seja, às concepções pedagógicas acerca das influências da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Isto não significa que os aspectos afetivos não sejam importantes, afinal, desconsiderar o afeto seria negar a própria concepção psicanalítica a respeito da transferência. Este dispositivo é pensado por Kupfer (1989) no

contexto educacional, como aquele que confere ao professor um lugar especial na relação com os alunos e me permite compreender a noção de função constitutiva da escola. E claro, os alunos precisam ser afetados pela educação, pois só assim conseguem se enlaçar no processo educativo.

No entanto, como aponta Gadotti (2001), as concepções pedagógicas possuem raízes na história da educação, aquela que enfatiza o desenvolvimento intelectual e a formação técnica. Com isso, não é dado o devido valor à importância da função da escola na constituição subjetiva da criança e os efeitos produzidos por ela, no psiquismo infantil, especialmente quando se trata de alunos com transtornos graves de desenvolvimento.

Esse conceito é definido por autores contemporâneos de orientação teórica lacaniana, que trabalham com as psicopatologias infantis, como Alfredo Jerusalinsky e Marie Christine Laznik, que consideram que crianças que possuem autismo ou psicose apresentam falhas na constituição psíquica que desordenam suas operações simbólicas.

Dessa forma, quando se trata de crianças com transtornos graves de desenvolvimento, pensar a respeito do que a escolarização pode fazer por essas crianças é o ponto chave para nortear a proposta de educação. Tal como proposto por Kupfer (2007), esse delineamento é o que permite construir a noção de como a psicanálise pode contribuir nessa proposta. Assim, é importante desfazer a ideia de uma psicanálise aplicada ao campo educacional, pois ao fazer isso esbarraríamos na *inconveniência*¹²⁵ da

¹²⁵ Parafrazeando Voltolini em VOLTOLINI, Rinaldo. A Educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*. Ano 6 Col. LEPSI IP/FE-USP, São Paulo 2006.

educação para a psicanálise. Ademais, a posição discursiva da educação, que a coloca no lugar de responder a demandas já formalizadas e não de fazer surgí-las, representa um impasse frente à possibilidade de um fazer analítico na escola.

Daí a necessidade de se diferenciar o fazer analítico do fazer educativo, como pontua Bernardino (2004) e também Zimmermann (2007), uma vez que tais discursos não apresentam o mesmo posicionamento. Mas a psicanálise possui alguns dispositivos que são colocados em funcionamento no contexto escolar mesmo que não haja uma transmissão da psicanálise para educadores.

De acordo com Kupfer (2007), a transferência é um fenômeno que acontece de maneira espontânea sem que os sujeitos se dêem conta da origem do laço que estão estabelecendo. Além disso, é importante lembrar que a aprendizagem se funda nas operações simbólicas que são construídas desde o nascimento, o que faz com que os processos mentais e intelectuais caminhem lado a lado com a constituição subjetiva.

Assim, Bernardino (2004) apresenta a concepção a respeito das psicoses não-decididas da infância, tendo em vista a impossibilidade de se definir o destino psíquico da criança, uma vez que esta se encontra num tempo cuja constituição subjetiva ainda pode apresentar novos desdobramentos. Esse é o aspecto que a educação precisa levar em conta quando lança o olhar para o seu aluno, especialmente aqueles cuja constituição psíquica está truncada. As crianças pequenas em idade escolar

estão em processo de constituição e não com uma estrutura pronta – isto quer dizer que estruturas simbólicas estão se formando – assim como as crianças cujos traços apontam para um autismo. Isto indica a presença de falhas que interferem na colocação do aparato orgânico a serviço do simbólico. Portanto, é o que dificulta a aprendizagem e a produção intelectual, isto é, as demandas que a escola espera que a criança apresente, demanda de adquirir conhecimento.

Dessa forma, se a escola espera que a criança autista se beneficie desses mesmos atributos que as outras crianças, de fato, poder-se-ia pensar que a educação nada tem a lhes. No entanto, se mudarmos o foco da aprendizagem para a construção – que pode ocorrer em muitos aspectos – do educativo para o constitutivo, aí sim entraremos no terreno dos efeitos terapêuticos que a escola produz.

Como propõe Kupfer (2007), se a expectativa do professor de fazer com que a criança aprenda é reduzida, e seu olhar se desloca da objetividade para a subjetividade, ele pode começar a promover experiências de produção simbólica. Sair da objetividade do ato educativo para a possibilidade subjetiva que a escuta analítica proporciona. Mais uma vez, reitero que não se trata de um fazer analítico, mas sim a adoção de uma postura analítica. Para se tê-la, não é necessário se formar analista, nem mesmo rejeitar as concepções educacionais, apenas ampliar o olhar e oferecer outras possibilidades à criança autista, que não aquelas que exigem estruturas nas quais ela não dispõe.

No do caso apresentado, a professora respeitava os momentos de fechamento autístico da criança, mas ao mesmo tempo sabia acolher e transformar em demanda as brechas que o menino produzia.

Nesse sentido, para se pensar em que medida a escola pode produzir efeitos terapêuticos capazes de promover um deslocamento da posição subjetiva da criança autista é necessário ter em vista três aspectos.

Primeiramente, parti da consideração de Bernardino (2004) de que a estrutura psíquica da criança ainda está em formação, portanto seu destino psíquico ainda não está decidido. Isso impede que se cruze os braços diante de uma suposta impossibilidade da ação educativa. É o que permite ao professor convocar a criança autista à relação, mesmo que a princípio esta não lhe dê qualquer indício de resposta.

Além disso, não se pode esquecer da importância de se ter uma criança que produz brechas nas quais o professor vai tentar encontrar sentido. Essas brechas foram apresentadas por Ronaldo, o que tornou possível as intervenções. Aí está o limite da “boa vontade” do professor. Por mais que o professor se coloque numa posição analítica de escuta, é preciso que a posição subjetiva da criança favoreça. Ou seja, é necessário que a posição subjetiva da criança permita a aproximação do outro, uma vez que o professor só consegue fisgar aquilo que emerge da criança. Não cabe a ele inventar um sentido e sim transformar as produções que surgem no contexto escolar em escolhas legítimas.

Por fim, os profissionais da educação precisam adquirir uma escuta sensível, tal como apontada por Kupfer (2007), capaz de enxergar aquilo que não está lá, se predispor a encontrar agulha no palheiro, transformar aquilo que escuta como ruídos em sons. Não se trata de uma tarefa fácil, principalmente por causa das exigências da escola quanto à produção intelectual das crianças. Ademais, considerando uma proposta de educação inclusiva, é importante lembrar que o professor terá de dar conta de outras crianças, que também se beneficiam dos efeitos terapêuticos da educação, além de cumprirem a exigência formativa da mesma.

Nesse sentido, o impasse em se trabalhar com essas crianças dentro de uma proposta de inclusão consiste no fato de o professor ter que manejar duas funções, além de outras que estão agregadas a estas: a função educativa e a constitutiva. Ou não seria justamente saber manejar o interjogo dessas funções?

Para que isso ocorra cabe à escola ser capaz de validar os discursos que permeiam essas funções e desconstruir a ideia de que exercer uma função constitutiva assemelha-se ao exercício da função materna. Não se trata disso. Mas sim de saber articular as exigências educacionais do mercado à atenção aos aspectos subjetivos das crianças. Lembremos de que crianças com autismo infantil se beneficiam primordialmente da circulação simbólica que subjaz o processo educativo. Assim, os efeitos terapêuticos da educação surgirão de uma maneira clara. Posicionando-se dessa forma, o professor poderá trabalhar com essas crianças de maneira espontânea, com

o olhar voltado para o sujeito e não para os objetos construídos por ele. Olhar para o sujeito significa atentar para suas produções subjetivas e não para as objetivas.

Para se pensar esses aspectos, Zimmermann (2007) considera que não é necessário que o professor os indague, para isso existem os profissionais orientados pela psicanálise para fazê-lo. Cabe ao professor uma mudança de postura, de olhar, e não a aquisição de conhecimentos em psicanálise.

Todavia, para que tais mudanças não se restrinjam ao posicionamento do professor, e possam ser produzidas na escola de uma maneira geral, necessário se torna responder: seria possível modificar a posição discursiva corrente hoje na esfera educacional? E mais: seria necessário a presença do psicanalista na escola?

Ficam aqui algumas respostas, e muitas outras perguntas, na tentativa de entender qual o melhor caminho a seguir para que seja possível construir um saber acerca dos efeitos terapêuticos da educação.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

AULAGNIER, Piera. *O aprendiz de historiador e o mestre-feiticeiro: do discurso identificante ao discurso delirante*. São Paulo: Editora Escuta, 1989.

BASTOS, Marise Bartolozzi. *Inclusão Escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. São Paulo, 2003, 125p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

BERDARDINO, Leda Mariza Fischer. *As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. *Quando tratar implica educar: a clínica com crianças autistas*. Anais do II Colóquio do Lepsi. *Os adultos, seus saberes e a infância*. Universidade de São Paulo, 2004.

DOLTO, Françoise. *No jogo do desejo: ensaios clínicos*. São Paulo: Editora Ática, 1981.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

HIRST, P.H; PETERS, R.S. *A lógica da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

JERUSALINSKY, Alfredo. *Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem*. Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre, APPOA, 1993.

_____. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KAPLAN, H.I. et al. *Compêndio de Psiquiatria: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 7ª edição.

KUPFER, Maria Cristina Machado (1989). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2005, 3ª edição.

_____. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007, 3ª edição.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1953-1954). *O Seminário, livro 1. Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

_____. (1954-1955). *O Seminário, livro 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1955-1956). *O Seminário, livro 3. As psicoses*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1957-1958). *O Seminário livro 5. As formações do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. (1960-1961). *O Seminário livro 8: A Transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1964). *O Seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

_____. (1969-1970). *O Seminário livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAZNIK-PENOT, Marie Christine. *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

LAZNIK, Marie Christine. Psicanalistas que trabalham em saúde pública. *Pulsional – Revista de Psicanálise*, ano III, n.132, abril de 2000.

_____. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Textos compilados por Daniele Brito Wanderley. Salvador/Ba: Álgama, 2004.

LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina M. (Org.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008.

MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. Um lugar para viver? *Percurso*: São Paulo, n. 9, segundo semestre de 1992.

_____. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MEZAN, Renato. Que significa “pesquisa” em psicanálise? In: SILVA, Maria Emília Lino da. (Coord.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas/SP: Papirus, 1993.

MOURA, Francisco. Um olhar clínico na sala de aula: uma nova metodologia pedagógica? *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problema*. Ano X, nº 18, 1º semestre de 2005.

Organização Mundial de Saúde. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. CID-10*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

ROCHA, Paulina (Org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997.

SASSAKI, R. K. *Preparação de Pessoas com Deficiência para o Mercado de Trabalho: uma perspectiva para Profissionais de Educação Especial*.

Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social. Programa de Atendimento aos Portadores de Deficiência, 1995.

TAFURI, Maria Izabel. *Dos sons à palavra: explorações sobre o tratamento psicanalítico da criança autista*. Brasília: M. I. Tafuri, 2003.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. Pesquisa em Psicanálise. In: FILHO, Albino Pacheco; JÚNIOR, Nelson Coelho e ROSA, Miriam Debieux (Orgs.). *Ciência, Pesquisa, Representação e Realidade Psíquica em Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo EDUC, 2000.

VOLTOLINI, Rinaldo. A Educação como “fato inconveniente” para a psicanálise. In: *Psicanálise, Educação e Transmissão*. Ano 6 Col. LEPSI IP/FE-USP, São Paulo 2006. Proceedings online. Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032007000100006&lng=en&nrm=abn

_____. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica: revista sobre a infância com problema*. Ano X, nº 10, 1º semestre de 2001.

ZIMMERMANN, Vera Blondina. *Adolescentes estados-limite: a instituição como aprendiz de historiador*. São Paulo: Escuta, 2007.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)