

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Fernanda Serpeloni Henning

Entre o tratar e o educar:

estudo psicanalítico sobre a prática em uma instituição de educação especial.

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

Fernanda Serpeloni Henning

Entre o tratar e o educar:

estudo psicanalítico sobre a prática em uma instituição de educação especial.

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Doutor Manoel Tosta Berlinck.

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

Para João

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Manoel Tosta Berlinck pela orientação que não deixa de privilegiar a experiência clínica na construção de uma metapsicologia.

A Silvana Rabello e Renata Petri, pelas generosas contribuições no exame de qualificação.

A Rinaldo Voltolini e Ilana Katz pela interlocução decisiva para a produção deste trabalho.

À equipe da Trilha por partilhar os impasses e as alegrias do trabalho na instituição. Em especial, à amiga Fernanda Braga de Araújo por apostar na formação dos educadores, cujas trocas de experiência e revisão do texto sempre me ajudaram a avançar.

A Kelly Cristina Brandão da Silva e Karen Alves, pela amizade e pela leitura cuidadosa que muito acrescentaram ao trabalho.

Aos colegas do Laboratório de Psicopatologia Fundamental, pelos comentários valiosos e em especial a Julieta Jerusalinsky pelo diálogo sobre o caso clínico, auxiliando-me a aprofundar alguns pontos fundamentais da dissertação; e a Alessandra Balaban cuja leitura da dissertação contribuiu para a finalização do trabalho.

A Cândida Maria Oliveira Martins, que me apresentou a clínica. Aos colegas e amigos dos grupos de quarta-feira à noite, companheiros nos estudos da psicanálise.

A Sandra Letícia Berta, pela escuta atenciosa e por apostar, desde o início, na escrita deste caso.

A Leoni Henning, pela generosa contribuição com o tema da pedagogia.

Aos meus pais, Marilena e Walter pelo carinho e constante incentivo e apoio na realização de mais um projeto em minha vida, e à minha irmã Mariana pela amizade e companheirismo, e por estar sempre presente com sua curiosidade cativante.

A Germano, Priscila e Diogo, queridos companheiros neste tempo em São Paulo.

Ao Fred, por razões inestimáveis.

À CAPES e ao CNPq, pelo financiamento desta pesquisa.

Entre o tratar e o educar: estudo psicanalítico sobre a prática em uma instituição de educação especial.

HENNING, Fernanda Serpeloni.

Resumo

O presente trabalho parte da experiência com um jovem, portador da síndrome de Angelman, em uma instituição de educação especial. João apresentava dificuldades no estabelecimento do laço social, tomando o que vinha do outro a partir da ordem da exclusão. O objetivo desse trabalho é investigar qual a posição do educador na prática institucional com jovens com graves comprometimentos orgânicos e psíquicos. Com base no que a prática apontou como necessário, foi realizado um trabalho visando à possibilidade de o sujeito engatar no laço social. João guiou a educadora em sua visita aos jogos simbólicos, revelando que a intervenção se localiza entre o tratar e o educar. Precisar a extensão e os limites desses campos se fez necessário para se amparar menos num enquadramento imaginário, permitindo identificar tanto as finalidades educativas quanto a posição do educador implicado nessa prática. Dessa forma, ao longo da dissertação, foram delimitados campos de investigação para depois pensar sobre as suas intersecções: a relação entre o orgânico e a constituição subjetiva, pedagogia e educação, o tratar e o educar. Foi visto que a definição mais precária das diferenças entre o tratar e o educar é a burocrática. Não é o fato de o profissional trabalhar em uma instituição de educação especial o que garante uma experiência educativa. Trazer a questão dos quatro discursos proposto por Jacques Lacan permitiu o afastamento do registro burocrático para identificar desde qual posição fala o educador em uma prática que se localiza entre o tratar e o educar.

Palavras-chave: psicanálise, educação, jogos simbólicos.

Between treating and educating: a psychoanalytic study about the practice at a special education institution.

HENNING, Fernanda Serpeloni.

Abstract

The present work is based on the experience with a young man affected by the Angelman syndrome at a special education institution. João displayed difficulties in establishing social links, excluding whatever came from others. The goal of this work is to investigate the position of the educator in the institutional practice involving problems of organic disabilities and psychic constitution. Work was done in the sense of engaging the subject in social links, following the necessities observed throughout the practice. João guided the educator in a visit through his symbolic games, revealing that the intervention is found between treating and educating. The clarification of the boundaries and limits of these two fields is necessary in order to establish a support based to a smaller extent on the imaginary enclosure, therefore, allowing the identification of the educational goals as well as the position of the educator involved with such practice. In this way, throughout this dissertation, the fields of investigation were first defined and the intersections among them were analyzed: the relation between the organic and subjective, pedagogy and education, treating and educating. The most precarious definition of the differences between treating and educating was shown to be essentially bureaucratic. The fact that a professional's work takes place at a special education institution alone does not guarantee that this work will be educational. The consideration of the question of the four discourses proposed by Jacques Lacan allowed a detachment from the bureaucratic registry to identify the educator's position in a practice situated between treating and educating.

Keywords: psychoanalysis, education, symbolic games.

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo 1: Apresentação do caso	
1.1 Prontuário.....	13
1.2 A primeira reunião com a mãe.....	13
1.3 João e o balanço de pneu.....	15
1.4 Visitando os jogos simbólicos.....	21
1.4.1 Aceno de “tchau” (I).....	22
1.4.2 Uma “conversa” sem palavras.....	23
1.4.3 Aceno de “tchau” (II).....	25
1.5 O enquadre institucional.....	30
Capítulo 2: Da condição orgânica a uma leitura clínica do caso	
2.1 A síndrome de Angelman	33
2.2 Um jovem com graves comprometimentos orgânicos.....	35
2.3 Encontros com o universo da linguagem.....	36
2.4 Alcances e limites da prática: o lugar de João no discurso materno.....	41
2.5 Algumas contribuições sobre o autismo: uma leitura do funcionamento do aparelho psíquico.....	48
Capítulo 3: Na borda entre o tratar e o educar	
3.1 Educação e pedagogia.....	55
3.2 Da impotência do educador às (im)possibilidades no educar	60
3.3 Educar e civilizar: Freud e o tema da educação.....	65
3.4 Os jogos simbólicos: um ponto de intersecção entre clínica e educação.....	72
3.5 Finalidades do tratar e do educar: consequências para a posição do profissional.....	77
Capítulo 4: Laço social, instituição e prática educativa	
4.1 As modalidades de laço social.....	82

4.2 O discurso do analista como possibilidade de privilegiar o singular na instituição educativa.....	88
4.3 A prática do educador atravessada pela psicanálise.....	92
4.4 O desejo do educador: a surpresa de um encontro.....	96
4.5 Entre o tratar e o educar: a prática com jovens com comprometimentos subjetivos.....	100
Capítulo 5: Considerações finais.....	106
Referências.....	117

Introdução

O presente trabalho parte da experiência em uma instituição particular de educação especial com um jovem que apresentava graves comprometimentos orgânicos e psíquicos.

João tinha 18 anos na época, portador da síndrome de Angelman, costumava recusar as aproximações de outras pessoas, bem como permanecer na companhia de um grupo. O trabalho com João estava distante do ensino de letras e números, convocando a uma prática educativa para além do pedagógico. O objetivo deste estudo é investigar qual é a posição do educador neste trabalho que se revela entre o tratar e o educar¹.

Fui chamada para trabalhar com João como educadora. Havia me formado recentemente em psicologia e estava iniciando minha formação em psicanálise. Todos os que trabalhavam na instituição eram chamados educadores, independentemente da sua especialidade: psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos, por exemplo. O nome educador circulava na instituição porque esta partia do pressuposto de os que lá estavam se ocupavam da educação das crianças e jovens.

O educador, no seu dia-a-dia, depara-se com situações diversas, desde trocar uma fralda até acompanhar um aluno em surto psicótico. As intervenções não ocorrem apenas nas “oficinas educacionais-terapêuticas²”, que são atividades planejadas e promovidas diariamente na instituição. As intervenções ocorrem também na hora do lanche, no horário de entrada e de saída, no uso do banheiro, enfim, em todos os momentos nos quais as crianças e jovens se encontram na instituição.

¹ O objeto deste estudo não é a instituição de educação especial propriamente dita, nem as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da história nessas instituições. O interesse reside em investigar o trabalho do educador com crianças e jovens que frequentam tais instituições a partir da articulação entre tratamento e educação.

² Como eram chamadas as oficinas realizadas na instituição de educação especial onde a prática com João foi desenvolvida.

Não é o fato de estar em uma instituição de educação especial, como educador, que garante a realização de um empreendimento educativo. A posição do profissional não está garantida de início, por isso é necessário definir o que se entende por uma tarefa educativa e o que orienta a intervenção para se amparar menos em um enquadramento imaginário, das identificações do que responde o que é ser um educador.

Diante desse contexto, destacam-se duas perguntas principais que nortearam o desenvolvimento da investigação: Quais as finalidades educativas no caso de João? De que modo a psicanálise pode auxiliar a quem trabalha na instituição? A primeira pergunta revela desdobramentos ao conjugar o educar e o tratar, privilegiando a singularidade de cada caso. A segunda pergunta, articulada com a primeira, implica em pensar desde que posição incide a intervenção do profissional e o que regula a sua ação.

O que se busca em uma prática educativa atravessada pela psicanálise é a possibilidade de se estabelecer um laço social como aquilo que permite ao sujeito fazer vínculo com a cultura, com o simbólico. As articulações entre psicanálise e educação em instituições que acolhem casos de psicose contam com um percurso desde Mannoni, em Bonneuil na França, até autores contemporâneos que partem da experiência em instituições como Le Courtil e Antenne 110, na Bélgica, e o Lugar de Vida em São Paulo³. São produções que, longe de funcionar como um modelo a ser seguido, trazem inspiração para o trabalho institucional com a psicose.

A relação entre a psicanálise e a educação é possível, primeiramente, a partir de dois eixos principais: o primeiro diz respeito à prática com crianças psicóticas, uma vez que faz questionar tanto o tratamento analítico nos moldes tradicionais quanto os ideais educativos. Na prática clínica o profissional, ao se ocupar dessas crianças, se verá também

³ O presente estudo não tratará especificamente do trabalho realizado em cada uma dessas instituições; ao longo da pesquisa serão feitas referências a autores que trabalham nessas instituições localizando, na medida do possível, desde onde parte a sua experiência. Sobre essas instituições ver o trabalho de PETRI, R. *Psicanálise e Educação no Tratamento da Psicose Infantil*: quatro experiências institucionais. São Paulo: Annablume, 2003.

implicado em uma função educativa. Na prática educativa, por sua vez, o educador se verá implicado em uma função terapêutica. O segundo eixo, diretamente relacionado com o primeiro, refere-se ao entendimento da educação enquanto fundamental para a constituição subjetiva.

Esses dois eixos permitem pensar a articulação entre o educar e o tratar na prática com jovens com comprometimentos no desenvolvimento, como veremos nesse trabalho. Não há um resultado definido *a priori* que deva ser alcançado. Trata-se de privilegiar a forma particular com que cada sujeito pode se manifestar visando ao laço social. A instituição oferece como pano de fundo atividades que possibilitam o enlace e o educador seria um agente que estaria disponível para esse encontro.

A demanda da instituição que João freqüentava era de que ele pudesse integrar algum grupo e participar das atividades oferecidas. Tratava-se de uma instituição que apresentava um percurso na articulação entre psicanálise e educação, visando ao enodamento entre escolarização e tratamento⁴.

Ao longo de um ano de trabalho com João foi possível perceber que ele se tornou mais tolerante em relação ao contato com o outro. João guiou a educadora nos jogos simbólicos, o que foi visto como uma possibilidade de armar uma série significativa a fim de se fazer representar. São efeitos terapêuticos, de apaziguamento do gozo, os quais permitiram maior circulação social.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Laboratório de Psicopatologia Fundamental. A Psicopatologia Fundamental pretende “[...] resgatar a dimensão subjetiva e singular contida em *pathos* [...]” (BERLINCK, 2000, p. 7, grifo do autor). Propõe que olhemos para o singular na prática clínica, a partir de um lugar sem rótulos, para que assim se

⁴ É importante ressaltar que a formação em psicanálise, bem como o seu conhecimento teórico, não era um pré-requisito para trabalhar nessa instituição.

possa encontrar palavras que digam da experiência, possibilitando a construção de uma metapsicologia.

Dessa forma, partiu-se do caso, da experiência, para que fosse possível construir um saber metapsicológico. Tal abordagem implica em olhar para o singular, escutar para além do universal que diz respeito à síndrome, para além dos ideais educativos. Por isso, no primeiro capítulo, será realizada a apresentação do caso.

No segundo capítulo serão pontuadas algumas particularidades que o caso revela, visando a uma leitura clínica que permita orientar a direção do trabalho. O ponto de partida será a descrição da síndrome de Angelman para, em seguida, trazer elementos que permitam articular a questão da condição orgânica com a constituição subjetiva, com base nos encontros com o universo da linguagem. Longe de apresentar uma idéia conclusiva sobre os enlaces entre o orgânico e a subjetividade, o que seria tema de outro projeto de pesquisa devido à sua complexidade, o objetivo é delinear uma posição, considerando o corpo na sua condição de limite. Na última seção será abordada a questão do funcionamento psíquico do autismo, como uma hipótese diagnóstica que possibilita destacar alguns pontos de referência para pensar o que estava em jogo quando João recusava a aproximação do outro e quais as consequências para a posição do profissional.

O terceiro capítulo tratará dos enlaces entre a psicanálise e a educação. Primeiramente, será preciso pontuar que educação não é sinônimo de pedagogia. Com isso, será realizado um breve percurso em Freud e o seu entendimento sobre a tarefa do educador, considerando a educação como um ofício impossível. Será abordada a incidência do educar na clínica, quando os jogos simbólicos entram em cena. Para, por fim, diferenciar as finalidades do tratar e do educar e as consequências para a posição do profissional, uma vez que a prática com jovens com graves comprometimentos orgânicos e subjetivos convoca a repensar tanto o enquadre analítico tradicional quanto as finalidades de um empreendimento educativo.

O quarto capítulo abordará a teoria dos quatro discursos de Lacan, como uma leitura da psicanálise sobre a posição do educador, bem como o que orienta a sua intervenção e a montagem dos dispositivos institucionais. O objetivo é compreender de que forma a psicanálise incide no trabalho educativo entendido, nesta pesquisa, como aquele realizado pelo educador atravessado pela psicanálise.

No quinto e último capítulo serão feitas as considerações finais em relação às vicissitudes da prática do educador localizada entre o tratar e o educar, no trabalho específico com jovens com graves comprometimentos orgânicos e subjetivos em uma instituição de educação especial, bem como serão apresentadas novas perguntas que surgiram a partir deste trabalho.

Capítulo 1

Apresentação do caso

1.1 Prontuário

João ingressou na escola aos oito anos de idade; quando o trabalho foi iniciado ele tinha 18 anos, portanto estava na instituição havia dez anos. De acordo com o prontuário, João sentou aos dois anos e andou aos cinco. Aos oito meses a mãe percebeu atraso nas atividades motoras, o que foi considerado na época um problema global do desenvolvimento, para depois receber o diagnóstico de portador da Síndrome de Angelman⁵.

Consta que a gravidez foi tranquila. No primeiro ano de vida, João “era muito quietinho”, ficando agitado após o primeiro ano. Ao mesmo tempo tinha dificuldades na amamentação, não sugava e chorava, também apresentava “terror noturno”. João não balbuciou e não iniciou a fala, contudo emitia vocalizações.

O parecer da escola foi: “hiperativo, agride sem raiva, puxa compulsivamente o cabelo, a roupa, etc. Diverte-se jogando objetos. Boa compreensão das situações. Mostra surpresa, humor, medo e carinho. Explora materiais.”

1.2 A primeira reunião com a mãe

O encontro foi realizado na sala de reuniões da escola, na presença de uma das coordenadoras. Esta apresentou a proposta da escola para o semestre, incluindo as oficinas

⁵ A descrição da síndrome foi abordada no Capítulo 2, na seção “A síndrome de Angelman”.
Aos 20 anos, João recebeu também o diagnóstico de autista de seu médico.

educacionais-terapêuticas. A mãe perguntou se a nova educadora era psicóloga e, após receber a confirmação, pareceu respirar com alívio. Relatou que a sua maior preocupação era com o comportamento de João, pois estava agitado e não tinha o controle de esfíncter. Ela gostaria que João apresentasse comportamentos mais adequados, pois anteriormente costumava passear com ele: ia ao teatro, ao shopping, ao restaurante, algo que parecia impossível naquele momento. Recordou a cena do dia em que foi almoçar com a família em um restaurante e João jogou os talheres no chão. No instante em que o garçom se abaixou para pegar os talheres, João “grudou” sua mão no colarinho do garçom, só soltando após intervenção da mãe.

Após a reunião, João pediu para falar um pouco mais com a educadora. A mãe mostrou preocupação em relação à forma como ele iria ser tratado, fez uma série de recomendações quanto aos cuidados. Disse que era preciso paciência e informou sobre qual a melhor maneira de trocar a roupa de João sem se machucar (levar um “arranhão” ou um “puxão” de cabelo). Parecia angustiada, chorou ao lembrar-se dos passeios “fracassados”. Disse estar cansada pois, além de João, tinha mais dois filhos para cuidar e já não sabia mais como fazê-lo. Relatou que desde o nascimento de João, contava com a ajuda de uma funcionária, responsável pelos cuidados da casa e também de João.

É interessante notar que o pedido da mãe em relação ao controle de comportamento já estava presente no prontuário de entrada de João na instituição, como exposto na seção anterior.

1.3 João e o balanço de pneu

João passou a tarde inteira sentado no balanço de pneu, como já é de costume. Frente ao insuportável silêncio, tentei de algumas formas convocá-lo, oferecendo algum movimento. Tentei também oferecer alguns objetos, como uma bola e algumas peças de um jogo de montar. Parece que os objetos não têm valor para ele, João não apresentou interesse por nenhum deles. Algumas vezes João me procurou com suas mãos (encostando nas minhas e largando logo em seguida) ou então dava um sorriso quando alguém passava. No entanto, em outros momentos, embalado pelo balanço, parecia estar em outro lugar. Demorei para conseguir permanecer em silêncio e respeitar este momento, mas verdadeiramente esperava que ele pudesse sair daquele estado⁶.

João tinha 18 anos e uma das coisas mais intrigantes era o fato dele permanecer, por vezes, durante toda à tarde naquele balanço de pneu. No final do dia, era possível ver as marcas deixadas pelo pneu em suas pernas. Algumas vezes parecia observar o movimento das pessoas, outras permanecia com o olhar perdido, dedos na boca, sendo embalado pelo balanço, como se este pudesse ser um lugar habitável.

João era regularmente convocado a sair do balanço e quando o fazia, parecia se tornar um “furacão”, correndo para os portões da escola. Algo que remetia à ordem de uma falta de endereçamento da pulsão. O retraimento de João estava longe de ser completo, seu olhar e seu sorriso mostravam isso.

Nos momentos de entrada de João na instituição, no estacionamento, a mãe abraçada a João dizia: *“Vai meu filho, está na hora de você entrar”*. Uma mensagem que revela a distância entre o enunciado e a manifestação de seu corpo. Com base nessa cena, foi possível observar que parecia ser difícil tanto para a mãe deixá-lo entrar quanto para João separar-se dela e permanecer na instituição. João ficava agitado ao entrar na escola, costumava ficar mais calmo quando voltava para o balanço, como se este fizesse a função de

⁶ Escrito pela educadora ao final de uma tarde de trabalho com João.

um contorno corporal. Algumas vezes ainda permanecia com um choro manso, de pé, envolto pelo balanço, olhando para o corredor.

Nas primeiras tentativas de contato, João parecia ignorar a presença da educadora, ou então, quando a educadora se aproximava, João sorria e se virava de costas (sentado no balaço de pneu). Dificilmente olhava para a educadora, contudo, foi possível perceber que quando esta se afastava João a seguia com o olhar.

Era frequente João se virar de costas quando uma pessoa se aproximava. Esta forma de se posicionar no laço social, virando-se de costas, Jerusalinsky, A. (1993, p. 94) denominou de “demanda de ausência”. Esse se fazer ausente também podia ser percebido em outros momentos. Algumas vezes, João observava o movimento dentro do salão sentado no balanço; quando ia para dentro do salão, virava-se de costas para todos e passava a observar o pátio através da porta ou da janela. Parecia ser difícil para João juntar ao mesmo tempo o olhar e o corpo. Seu olhar se direcionava para outro lugar, diferente de onde seu corpo estava. Quando o olhar e o corpo se endereçavam ao mesmo objeto, vinha a tentativa de excluir o outro, fosse com “arranhão” ou uma mordida, como é possível acompanhar no fragmento que se segue:

Nas primeiras duas semanas, João ainda não havia “arranhado” a educadora. A primeira vez que arranhou foi em resposta a uma tentativa da educadora de sustentar uma interdição. Uma posição daquele que tem a lei e se coloca como agente da interdição e não como aquele que também está submetido a ela. Nesse dia, os alunos estavam entretidos com os preparativos de uma festa e João parecia observar com atenção. Ele fica em pé e obtém ajuda para sair do pneu⁷. O fato de João ficar em pé era entendido como um pedido de ajuda para sair do balanço, como uma leitura possível de seu ato.

⁷ Para entrar no pneu João não precisava de ajuda, apesar de muitas vezes solicitar (pegava a mão da educadora e colocava na corda que segurava o pneu). O profissional que antecedeu à educadora trabalhou para que João

Após sair do balanço, João foi empurrando a educadora pelas costas até a festa. Lá chegando, tirou os óculos de um educador. Foi colocado para João que não seria possível permanecer na festa se continuasse se comportando daquela forma. João volta para a festa, aproxima-se e distancia-se, repetidamente. Após aproximar-se e afastar-se algumas vezes, realiza um movimento o qual a educadora entende como um abraço e, ao mesmo tempo, puxa o cabelo de outra educadora. Dessa vez, João recebe a notícia de ter perdido o direito de permanecer na festa.

João é “conduzido” a um lugar afastado e “sentado” em um banco. A educadora relembra a cena e pede para que ele reflita sobre o acontecido. João tenta levantar, mas a educadora encosta a mão em seus ombros dizendo que é para ficar sentado. A educadora, nesse momento, encarna a lei. João levanta e aperta suas unhas nos braços da educadora, olhando em seus olhos. A educadora pede-lhe que solte seus braços, pois ele a estava machucando, marcando com um significante a dor em seu braço.

No restante da tarde não foi possível aproximar-se de João sem ser “arranhado”. Nas vezes que o outro aparece como completo, João procura afastá-lo. Permaneceu o restante do dia no balanço de pneu, “arranhando” e “cuspindo” em quem se aproximasse. A partir desse episódio, em que ficou claro que aquele tipo de intervenção não propiciava grandes expectativas de subjetivação, a educadora teve que rever suas posições em relação a João para que fosse possível iniciar um trabalho.

De acordo com Zenoni (1991), ao nos orientarmos com base em uma concepção da psicose mais coerente com os fenômenos clínicos, quando partimos da hipótese de que a psicose de um sujeito é essencialmente o efeito daquilo que se desdobra no campo do

pudesse entrar no pneu sem precisar de ajuda. João realizava malabarismos para entrar e todos ficavam surpresos com os seus movimentos. Há diferença em ser colocado no balanço, assujeitado aos cuidados de outro, e poder escolher entrar no balanço.

Outro, ou seja, no campo da determinação simbólica, pode-se extrair daí uma orientação para a prática institucional. Esse mesmo autor propõe que o educador se apresente faltante perante o psicótico, castrado, não assumindo uma posição de Outro invasivo, daquele que se põe como detentor do saber, completo e absoluto. Isso acaba possibilitando uma abertura para a manifestação do sujeito.

A primeira hipótese que foi levantada era a de que, provavelmente, o pneu funcionasse como uma espécie de borda para João, como um contorno corporal. Ao deixar o balanço, dava a impressão de um transbordamento pulsional, andando como um “furacão” pela instituição. Ao entrar nas salas, jogava o que estava em cima das mesas e puxava o cabelo dos outros. Da mesma forma que entrava, saía rapidamente, não passava despercebido pelos lugares por onde circulava.

Nos momentos em que João se sentava em outros lugares (que não o balanço de pneu), costumava “tatear” com as mãos à sua volta. João tateava com a sua mão sem olhar para os objetos. Se encontrasse uma cadeira ou um pé de mesa, ele os empurrava (se o móvel continuasse no mesmo lugar, parava de empurrar). Quando se tratava de um móvel leve, este acabava sendo derrubado e João dificilmente permaneceria nesse local, demonstrando sinais de euforia e se dirigindo a algumas profissionais da equipe. Parecia grudar no corpo dessas profissionais, não sem violência ou choro.

Esse movimento de João de tatear à sua volta levou a pensar, nas supervisões de equipe, que se tratava de uma tentativa de produzir algo que sustentasse uma espécie de contorno corporal.

As referências sobre o autismo relacionadas à imagem corporal podem ajudar a compreender as tentativas de João em constituir um contorno corporal. Segundo Silva (1997), no autismo há uma fragilidade, ou mesmo ausência, da constituição de uma imagem corporal. As partes do corpo não se constituem em uma unidade, pois não há uma representação

psíquica de suas funções. Diante da fragilidade da construção imaginária do corpo, a criança se mantém presa a uma identificação adesiva, tomando o corpo do outro de forma indiferenciada, como um prolongamento de seu próprio corpo.

Sabe-se que é necessário construir um corpo para que se possa comunicar com o outro. De acordo com Lacan (1998a), o bebê, ao nascer, apresenta-se como corpo despedaçado e, a partir do olhar da mãe, poderá constituir uma imagem. No estágio do espelho há uma modificação no sujeito quando este assume uma imagem do próprio corpo. O bebê humano precisa de um Outro para sobreviver. Ele não é capaz de realizar ações específicas para obter satisfação como se fosse uma espécie de “deficiente instintivo” (JERUSALINSKY, A., 2007, p.25). Dessa forma, entre a excitação interna do bebê e a resposta, é necessário que alguém possa arriscar a interpretar se é choro, sono... Alguém que introduza uma ação específica, permitindo uma experiência de satisfação com a redução de excitação. A repetição dessa experiência possibilita ao sujeito a percepção dos objetos.

Essas primeiras experiências de satisfação, ou ainda marcas de satisfação, estabelecem uma periodicidade, a qual introduz a criança no simbólico. Nesse jogo de presença e ausência há uma articulação simbólica mínima. O sujeito se constitui entre a tensão gerada pelas excitações endógenas (real do corpo que ele desconhece) e a presença e ausência de satisfação, possibilitada pela ação específica. Quem faz a função materna entra aí como agente. A mãe não se constitui como primeiro objeto, pois não há objeto em jogo: ela agencia, pois a relação do sujeito é com a ordem simbólica. O sujeito está desde o início atrelado ao Outro da linguagem. O ser humano fala porque isso é consequência de sua inscrição no simbólico.

Quando há energia livre, surge a angústia. Como a angústia pode se descarregar se não há uma ação específica? Ela retorna ao endógeno e o choro pode ser uma manifestação desse tipo. No início, como uma via de descarga interna, transformando-se

depois, pela ação do Outro, em um pedido, uma demanda. A cadência carrega o sujeito para além do endógeno, que é o simbólico. Apostar na existência de um sujeito é partir do pressuposto de que os psicóticos, inclusive os autistas, possam se apropriar dessas primeiras marcas de inscrição no simbólico. A inscrição não para por aí, esse é o primeiro passo, aquele que remete à presença e ausência. No momento em que a mãe falta e deixa de responder a essa periodicidade, se introduz uma mudança fundamental. A mãe se constitui como real, surgindo como aquela portadora de todos os objetos, podendo satisfazer ou frustrar.

Neste momento, não iremos nos aprofundar nos tempos lógicos da estruturação do sujeito⁸. A presença e a ausência constituem as primeiras marcas que possibilitam a inscrição no campo do simbólico. De acordo com Freud (1920/1996), os jogos de presença e ausência permitem organizar o *Fort-da*. Julieta Jerusalinky (2007)⁹ aponta que na clínica com crianças acabamos visitando esses jogos primordiais que têm a ver com o jogo do *Fort-da.*, como aquilo que remete à possibilidade do registro da presença e ausência.

João, apesar de não ser mais criança, voltou a brincar. Foi possível verificar que visitar esses jogos primordiais teve consequências para o empreendimento educativo. Entrar no circuito proposto por João e sustentar uma série com um objeto no jogo de presença e ausência permitiu, se assim é possível dizer, recolocar em série o transbordamento de uma pulsão. Algumas brincadeiras como andar pela instituição e acenar para os outros, tocar tambor e se esconder nas salas de aula colocaram em cena os chamados jogos de borda¹⁰, jogos constituintes, bem como possibilitaram a entrada do novo, de insígnias da cultura. Podemos reconhecer aí efeitos educativos e terapêuticos. A questão do tratar e do educar na prática com jovens com comprometimentos orgânicos e subjetivos será abordada no terceiro

⁸ Sobre os tempos lógicos da estruturação do sujeito, ver: LACAN, J. *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999 [1957-1958].

⁹ Texto apresentando no 1º. Semestre de 2007 no Laboratório de Psicopatologia Fundamental PUC-SP como parte da tese de doutorado de Julieta Jerusalinsky.

¹⁰ Sobre os jogos de borda ver Capítulo 3, seção: “Os jogos simbólicos: um ponto de intersecção entre clínica e educação”.

Capítulo. Por enquanto, é possível afirmar que entrar na cena com João possibilitou o início de um laço entre a educadora e João.

1.4 Visitando os jogos simbólicos

Serão apresentados três momentos do trabalho realizado com João para, a partir da prática, propor uma reflexão sobre a importância dos jogos constituintes no trabalho educativo:

Falar do brincar significa interrogar a própria questão da constituição do sujeito e, por este motivo, sua presença é necessária a todas as disciplinas que compõem a clínica dos problemas do desenvolvimento. Enquanto ferramenta teórica comum, o brincar permite priorizar a constituição do sujeito na intervenção, sustentando essa posição ética, independente da especificidade profissional daquele que opera. (PINHO, 2001, p. 191)

Sustentar uma posição ética, na prática, implica colocar em primeiro plano a constituição de um sujeito desejante. Essa posição pode ser assumida em diferentes disciplinas, seja na clínica ou na educação. O esclarecimento daquilo que está em jogo na estruturação do sujeito pode fazer a diferença na direção da prática educativa, pois “de nada adianta construir um aparato lógico sem a existência de um sujeito que possa utilizá-lo de modo significativo em sua vida.” (PINHO, 2001, p. 191). Isso coloca em questão o trabalho a ser realizado em uma instituição de educação especial com jovens com comprometimentos no desenvolvimento. Abre portas para considerar, além do pedagógico, um empreendimento educativo. Dessa forma, privilegiamos três recortes da prática com João; são cenas que remontam à questão dos chamados jogos simbólicos, ou ainda, jogos de borda.

1.4.1 Aceno de “tchau” (I)

Entrar na escola e separar-se da mãe parecia ser um momento difícil para João, costumava chorar muito na primeira hora da tarde. As tentativas de aproximação eram recebidas com “arranhões”, excluindo assim as inventivas da equipe. Ao mesmo tempo em que João reagia dessa forma, também abraçava forte, muitas vezes acompanhado de um “puxão” de cabelo, como se a aproximação com o outro fosse insustentável. Diante do alvoroço que João provocava nos plantões, entre “puxões” de cabelo, “arranhões” e um choro insistente, era “colocado” no balanço. Com o tempo, o balanço passou a ser considerado pela equipe como um lugar que João pudesse escolher ficar, ao invés de ser levado até lá.

Havia dias em que João, ao chegar à instituição, se dirigia ao balanço. Por outro lado, havia dias nos quais, como um “furacão”, percorria os espaços da instituição, como se na ausência da borda do pneu a pulsão estivesse sem endereçamento, como foi citado anteriormente.

Nesse circuito, João começou a se dirigir às janelas que davam para o estacionamento. Chorava. Além das janelas, também passava por todos os portões da escola. Nesses momentos, João não parecia reagir à voz da educadora; nem sequer movia a cabeça quando algum barulho muito alto ressoava em seu ouvido. A educadora parecia falar sozinha. Esse movimento, à primeira vista, pareceu desordenado, como um “furacão” que destruía as salas por onde passava. A voz não o atingia e nem mesmo as portas pareciam contê-lo. Diante disso, ou a educadora poderia “conduzir” João até o balanço, para que ele se “acalmasse”, ou então apostaria nesse movimento como uma possibilidade de um dizer.

De janela em janela, a educadora passou a dar “tchau” para a mãe de João e perguntou se ele também não gostaria de se despedir dela. João segurou a mão da educadora

que acenava para se despedir. Isto foi repetido diversas vezes, por muitos dias. Quase como se João dissesse que precisava da mão da educadora para obter satisfação diante de um incômodo que resultava num choro intenso.

Isto possibilitou, de alguma forma, que a educadora entrasse na circulação desse jovem, sendo estabelecido um jogo de dar “tchau”, jogo que não podia ser jogado sozinho. Havia um outro, se assim é possível dizer, que sustentava uma cena para o jogo pulsional. Dessa forma, a educadora não foi posicionada como excluída, sustentando uma insígnia bem primordial, que marcava a ausência da mãe. É interessante notar que João passou a visitar todas as janelas das salas da instituição, justamente um ponto que marcava uma borda entre o dentro e o fora. Uma borda que permitia a entrada do olhar e não do corpo.

João acenava para os alunos e profissionais. Os membros da equipe foram fundamentais nesse jogo, pois acenavam de volta para João, como se marcassem “veja, os outros estão te levando em conta”. João repetia esse jogo todos os dias. Jogo que remete a uma dimensão primordial do sujeito, pois no início da vida a pulsão é puro berro, agito; no momento em que passa pelo Outro traz um significante.

1.4.2 Uma “conversa” sem palavras

No primeiro jogo, a educadora compunha a cena. Num segundo tempo, foi estabelecido um primeiro transitar entre João e a educadora, um encontro que pode ser considerado uma “primeira conversa”, uma “conversa” sem palavras.

Um dia, quando João estava no balanço, chorando e emitindo algumas vocalizações, a educadora levou um tambor para perto dele. João permaneceu indiferente às batidas do tambor, até o momento em que a educadora passou a tocar o tambor após João emitir uma vocalização. Quando João “falava” baixo a educadora produzia um som baixo, se

“falasse” em um tom mais alto, a educadora tocava com força. Nesse momento, João passou a direcionar seu olhar para a educadora. Emitia um som e depois olhava, como se estivesse aguardando a resposta, criando uma sequência: vocalização de João – som do tambor, João – educadora.

Essa cena nos remete àquilo que se pode considerar uma primeira “conversa” através dos sons como significantes. É interessante notar que esse jogo marca uma mudança de posição, uma vez que João inverte o agente da demanda: a educadora passa a esperar a vocalização de João para saber que som emitir. Dessa maneira, passa-se de uma posição passiva para ativa; reconhece-se aí um sujeito.

[...] a repetição determinada pelo princípio do prazer ou determinada pela pulsão de morte é o mecanismo através do qual o sujeito se inscreve, ou resiste a se inscrever, na rede simbólica, a partir de *páthos*, isto é, a partir do excesso do Outro da linguagem e da sexualidade em si, que ao incidir sobre o sujeito, afeta-o, inscreve-se nele, produzindo excesso, e exigindo seu escoamento como resposta, deslocando-o, assim, da posição passiva para a ativa; resposta que pode ser retomada pelo Outro no campo da linguagem. (RABELLO, 2004, p. 74)

Outro fato que merece ser destacado é o de que, até esse dia, tudo que a educadora havia oferecido para João segurar, ele, sem pegar, deixava cair, sem poder se enlaçar com o que vinha desse Outro. O jogo com o tambor revela um objeto na cena. Objeto que passa a ser interessante, uma vez que se faz presente o desejo da educadora. A educadora oferece o tambor para João tocar: “*Agora é a sua vez.*” João explora o tambor primeiramente com a boca. Encosta o rosto no tambor enquanto a educadora toca, como se o som/vibração imprimisse uma marca no seu corpo. Resolve, então, segurar o tambor, colocando a cabeça no vão, produzindo sons e olhava para a educadora através da pele do tambor.

A partir desse dia, João passou a solicitar o tambor, participando de algumas oficinas. Quando estava com o tambor no colo, dificilmente tateava à sua volta. Também não se dirigia às profissionais como fazia de costume.

1.4.3 Aceno de “tchau” (II)

No primeiro jogo, a educadora não é tomada a partir da exclusão, compondo a cena. No segundo, podemos perceber que há a entrada de um objeto no circuito pulsional, em um tempo no qual João inverte o jogo, quem passa a demandar é ele. No terceiro jogo que será apresentado, novamente se faz presente algo primordial, algo que tem haver com o *Fort-da*.

Sentado no balanço, João pega a mão da educadora e a direciona para o portão. Ela pergunta: “*Você quer que eu vá embora?*” João abana a mão, a educadora entende o abano como um sinal de tchau e sai pelo corredor se escondendo em uma sala vazia. João levanta-se (sem sair do balanço) e estica o pescoço até o corredor. A educadora aparece e João coloca a mão na cabeça, ameaçando chorar: “*Eu fui, mas voltei. Não disse que voltaria?*”. Em seguida, João posicionava a educadora novamente na entrada do portão. A educadora se afastava e João gritava, parecia esperá-la no portão do corredor. Com o tempo, João passou a responder com um sorriso à aproximação da educadora e acenava novamente. Este jogo foi repetido diversas vezes, por vários dias.

Partiu-se da hipótese de que João sentia a aproximação do outro como invasiva, utilizando como recurso a exclusão de tudo o que vinha desse outro. Forçosamente, surge a questão: como é possível realizar atividades educativas com João se o movimento do outro era invasivo? A educadora se propôs, primeiramente, a estabelecer um laço. Nessa aposta, ela visitou com João alguns jogos de borda que remetem aos primórdios do processo de constituição. A partir do laço estabelecido com a educadora, percebe-se que João pôde exercitar alguma tolerância no encontro com o outro. O que trouxe consequências para a sua vivência com as outras pessoas da instituição.

Como no caso de uma garotinha muito esperta, que adorava contos de fadas e brincar de “pega-pega” com bruxas e lobos, e que frequentemente aproximava-se de João nos intervalos. João não costumava ser receptivo. Um dia, ela estava com um bonequinho, o qual ofereceu para João. João pegou o bonequinho e com ele em suas mãos mordeu e o bateu no chão. Observando a angústia da menininha ao ver o seu bonequinho sendo estraçalhado, a educadora disse-lhe: “*Se você quiser o seu boneco de volta, pode pedir para ele te devolver.*” Ainda com o boneco entre os dentes, João pôde ouvir uma voz tímida dizendo: “*Devolve, devolve que é meu.*” Ele estendeu os braços e rapidamente o bonequinho foi “salvo”.

Antes que fosse tirado o boneco das mãos de João e dito que não poderia destruir o brinquedo dos outros, foi realizada uma aposta num sujeito, num laço possível com o outro. Laço este mediado pela educadora, mas que parte de uma aposta inicial: a pequena garota ao se aproximar de João supõe, sem saber teórico, que ali há um sujeito que pode se interessar pelo seu brinquedo. Nesse sentido, a equipe é fundamental para uma proposta educativa com jovens que apresentam certa patologia no laço. Neste caso, foi uma pequena garotinha que validou e supôs uma possibilidade de “comunicação”. Contudo, a educadora pôde presenciar momentos nos quais a equipe entrava no jogo de João, respondendo ao aceno e convidando-o para participar da atividade que estava sendo desenvolvida.

Entre outras atividades, João participou da canção de “boa tarde” com as crianças de uma sala, tocou tambor para os alunos que se barbeavam na sexta-feira, pintou com tinta, fez educação física com as crianças pequenas... Parecia que João estava se tornando um mestre nos jogos. Nas aulas de educação física, escondia-se numa espécie de “casulo” que construía com o colchonete, colocando-o à sua volta. Ria ao ser descoberto e não poupava esforços em mostrar interesse de que alguém fosse procurá-lo.

De acordo com Rabello (2004), as repetições são constituintes da ficção humana, sendo significativa da constituição dos atos humanos: “revela potência em fazer laços

entre os traços mnêmicos, para se constituir através de seus deslocamentos [...]” (RABELLO, 2004, p. 94). A autora acrescenta que justamente esses deslocamentos levam o outro a interpretar seus movimentos, implicando-se com a oferta de uma ação específica que lhe propicie o escoamento necessário.

Através dos jogos, João pôde colocar em série marcas que remetem ao início da inscrição no simbólico, traços que dizem respeito a presença e ausência. Essas marcas já estavam presentes em João; com a educadora, ele pôde visitar esses jogos acrescentando insígnias da cultura. O que permitiu, em certa medida, que ele se posicionasse mais tolerante em relação ao outro. Nesse sentido, podemos pensar nos efeitos terapêuticos que a prática revelou.

João passou a participar das oficinas com o restante do grupo. No final do semestre chegou a entrar numa sala, dar “tchau” para a educadora e fechar a porta, marcando uma borda entre a educadora e ele. Ao entrar na sala, sentou-se em uma das carteiras e pintou com tinta na companhia de jovens. Talvez a descrição do processo da participação de João nas oficinas possa ser entendida como uma forma de inclusão nos grupos da própria instituição.

A participação de João nas oficinas foi realizada de forma gradual. Nas primeiras tentativas, se a educadora permanecesse no seu campo visual, ele violentamente se dirigia a ela, de tal maneira que a educadora ficava sem saber se estava sendo abraçada ou comprimida pelas mãos de João. Em razão disso, a educadora passou a sumir do campo de visão de João. Somente na ausência da educadora João permanecia nas oficinas.

Aos poucos, a educadora foi se fazendo presente no campo de visão de João. Ao invés de João ir em direção a ela, quando esta aparecia no seu campo de visão ele apertava violentamente o braço de quem estivesse ao seu lado, ou então “puxava o cabelo” de outro. Fazia isso olhando fixamente para a educadora.

É interessante notar a posição que a educadora fora colocada em transferência, como aquela que iria demandar uma separação como sujeito. A transferência teve efeitos nesse sujeito, não foi a síndrome que sofreu esses efeitos. João passou a permitir a aproximação da educadora nos momentos em que estavam com o grupo, sem arranhar, morder, cuspir ou mesmo tentar “puxar” seu cabelo. A primeira oficina em que realizaram uma atividade juntos chamava-se “Oficina de cuidados pessoais.” Nessa oficina, as meninas costumavam fazer penteados com os cabelos, passar maquiagem, fazer as unhas, etc. Os meninos passavam perfume, gel no cabelo e cortavam as unhas.

Nessa atividade, João ficou muito interessado pelo espelho. Explorou o espelho de diversas formas, principalmente com a boca. Também encostava seu rosto como se quisesse imprimir uma marca. Nesse dia, a educadora penteou os cabelos de João e ele sorriu para o espelho.

A educadora passou a usar o espelho em situações diferentes. Havia um espelho grande que permitia que ambos pudessem ter a sua imagem refletida. João costumava dar muitas risadas na frente do espelho, principalmente quando estavam brincando de fazer caretas. A educadora fazia uma careta e interpretava um personagem. Um dia, João olha para a imagem da educadora refletida no espelho e depois olha para trás, para a própria educadora. Move a sua cabeça diversas vezes, para o espelho e para trás, como se estivesse se certificando da correspondência da imagem, reconhecendo a imagem da educadora separada daquela que estava no espelho.

Com as participações de João nas oficinas, a instituição formulou um novo empreendimento educativo para ele. No ano seguinte, ele iria integrar um grupo com mais dois jovens, para o que a educadora iria acompanhá-lo. Na realidade, seriam dois educadores para um grupo com três jovens. Durante um ano João acompanhou esse grupo e estabeleceu um vínculo também com o outro educador. O balanço de pneu foi retirado (por

motivos de reforma) e João não pareceu incomodado, já fazia algum tempo que não se dirigia para lá.

No ano que sucedeu este último (três anos após o início do trabalho com João), a instituição passou por reformulações na montagem institucional. Basicamente, as oficinas continuavam a ser oferecidas, mas a formação dos grupos não era fixa, levando em consideração o interesse de cada criança ou jovem na escolha de participar de uma oficina. Não se detalhará, aqui, esses outros momentos de João na instituição, mas cabe ressaltar que nesse último ano a educadora teve oportunidade de oferecer oficinas das quais João participou.

A educadora observou que João entrava nas salas e dirigia o seu olhar para o grupo, para o que estava acontecendo nas oficinas, diferentemente de quando se virava de costas. Algumas vezes permanecia observando; outras, quando convocado por profissionais da equipe ou pelos outros jovens, participava das atividades. Nessas oficinas, João não se dirigia unicamente para a educadora, permanecendo na companhia de outros profissionais da equipe. Algumas vezes, pegava a mão da educadora e a levava para andar pela instituição, não se dirigia mais para os portões e janelas como costumava fazer. Passava de sala em sala, abrindo as portas, acenando para os outros grupos, permanecendo algumas vezes nessas outras oficinas. A educadora comunicava a João que tinha entendido que ele gostaria de participar dessa outra oficina mas que ela precisava voltar. João dava tchau e assim a educadora voltava para onde estava anteriormente.

Por meio dos fragmentos que selecionamos para este trabalho, é possível perceber que João precisou de um tempo anterior à participação nas oficinas ou de alguma atividade em sala. Foi necessário um tempo para visitar seus jogos primordiais, o que permitiu, de alguma forma, suportar ficar na instituição separado de sua mãe. Ficou também

mais tolerante no contato com o outro, sem necessariamente responder a partir da ordem da exclusão, podendo circular entre as pessoas da instituição e participar, à sua maneira, das oficinas.

1.5 O enquadre institucional

O foco principal desta investigação é a prática do educador com jovens com graves comprometimentos orgânicos e subjetivos e não a instituição. No entanto, é necessário desenhar o enquadre institucional onde este trabalho foi desenvolvido uma vez que a própria montagem institucional influencia a prática do educador. Vale lembrar que este esboço será realizado a partir do olhar de uma educadora, de sua vivência particular e por isso entende-se que isto não significa uma verdade última sobre esta instituição.

Trata-se de uma instituição de educação especial particular localizada na cidade de São Paulo, a qual acolhia crianças, jovens e adultos. Casos de psicoses e neuroses graves. É importante ressaltar que muitos dos que frequentavam a instituição apresentavam também graves comprometimentos orgânicos em função de alguma síndrome, paralisia infantil ou complicações na hora do parto.

A educadora atuou nesta instituição por três anos. Ao longo deste tempo percebeu transformações no enquadre institucional, o qual foi tendendo cada vez mais para atividades educativas que levassem em conta as particularidades de cada criança e jovem, a partir da articulação entre psicanálise e educação. Isto propiciou, por exemplo, criar dispositivos institucionais mais coerentes com os fenômenos clínicos da psicose. Visando renunciar fazer do educando um objeto de gozo ao vislumbrar uma prática que não ficasse reduzida ao adestramento e à aplicação de técnicas.

Instituições que realizavam a articulação entre psicanálise e educação como Bonneuil, Le Courtil e o Lugar de Vida, serviram como fonte de inspiração para a prática institucional. A literatura produzida por estas instituições eram trabalhadas em grupos de estudos. Este espaço convocava o profissional a refletir sobre seu trabalho, como podemos verificar neste projeto de pesquisa, fruto das questões apresentadas nestes grupos.

A montagem institucional baseava-se, principalmente, nas oficinas educacionais-terapêuticas¹¹ e na pluralização dos profissionais. As oficinas educacionais-terapêuticas ocorriam todas as tardes. O tema das oficinas era escolhido pelos educadores, a partir de um desejo particular. Este desejo seria a condição inicial para o desenrolar das oficinas. Havendo uma espécie de “empréstimo” do desejo, na aposta de que a partir desta oferta o educando pudesse se engajar em alguma das atividades. O objetivo das oficinas não era pautado no cumprimento de um planejamento realizado *a priori*, a proposta era oferecer um suporte para que o sujeito pudesse se manifestar, nas ações e produções de cada um. Visando ao laço social a partir de atividades que fazem parte da nossa cultura.

A pluralização de profissionais fundamentava-se na alternância dos profissionais no contato direto com as crianças e jovens. Possibilitando novas formas de enlace ao sujeito e permitindo aos profissionais o não esgotamento na relação transferencial a partir do que lugar que é convocado a ocupar.

Os profissionais participavam de supervisões semanais além das reuniões de equipe. Constituído espaços de reflexão sobre a prática. Em uma destas reuniões foi proposto que cada profissional construísse um caso clínico para apresentar à equipe. Nesta reunião, a educadora pôde compartilhar de forma mais sistemática as elaborações sobre o caso de João.

¹¹ Sobre as oficinas educacionais-terapêuticas ver ARAÚJO, F. B. de. A (im)possibilidade educativa na psicose. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL E IX CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 2008, Niterói, RJ. Anais do *III Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e IX Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental*, p. 1-8, 2008. Disponível em: <<http://www.psicopatologiafundamental.org/?s=90&c=561>>. Acesso em: 25 de fev. 2009.

À medida que eram apresentados elementos do caso, membros da equipe contribuía com cenas que remetiam à sua vivência com João. Foi possível, por exemplo, refletir sobre a forma com a qual João se posicionava em relação às aproximações do outro, permitindo identificar elementos para criar novas estratégias de intervenção.

Capítulo 2

Da condição orgânica a uma leitura clínica do caso

2.1 A síndrome de Angelman

Estudos genético-comportamentais têm revelado cada vez mais detalhes das consequências fenotípicas da síndrome de Angelman, tais como características físicas e comportamentais. É um conhecimento que diz respeito ao saber universal sobre os portadores da síndrome e não se refere, especificamente, à história particular de um sujeito. Pretende-se, neste capítulo, partir do que diz respeito à descrição da síndrome de Angelman para as singularidades de um jovem que apresentava dificuldades no estabelecimento do laço social, sem desconsiderar o corpo na sua condição de limite, privilegiando uma leitura clínica do caso a partir da psicanálise.

A síndrome de Angelman foi descrita pela primeira vez pelo pediatra Dr. Harry Angelman, em 1965. Inicialmente, os portadores da síndrome foram chamados de "happy puppet" (marionete feliz) devido ao seu andar característico e seu aspecto sorridente. Por ter sido considerado um nome pejorativo, atualmente são conhecidos como portadores da síndrome de Angelman (FRIDMAN et al., 1997).

Em 1987, a causa da síndrome foi associada a uma deleção do cromossomo 15, transmitido pela mãe, cuja incidência é estimada em 1/20.000 nascimentos. Se uma deleção semelhante ocorrer no cromossomo 15 que vem do pai, os pacientes serão diagnosticados com a síndrome de Prader-Willi. Tal fenômeno é conhecido na biologia pelo termo epigenético, que diz respeito a uma causalidade que não depende exclusivamente do genótipo, mas sim da origem parental (FRIDMAN et al., 1997).

As características clínicas para o diagnóstico da síndrome são: hipotonia (90%), atraso do desenvolvimento neuropsicomotor (100%), deficiência intelectual (100%), ausência de fala (98%), convulsões (80%), ataxia (100%), acessos de riso (com ou sem desencadeamento aparente), micro e/ou braquicefalia (90%), macrostomia (75), prognatismo (95%), dentes espaçados (60%), sialorréia e protrusão de língua (70%) e, comparando-se com o padrão familiar, redução da pigmentação cutânea. As convulsões têm início por volta de um ano e meio de idade, podendo ser acompanhadas de febre. A maioria dos portadores desta síndrome iniciam o caminhar entre 3 e 4 anos de idade. As características neurocomportamentais da doença são: hiperatividade, comportamento agressivo e distúrbios de sono (FRIDMAN et al., 1997).

Conforme os autores acima mencionados, essas crianças têm um aspecto sorridente e feliz e, com frequência, dão gargalhadas em situações impróprias. As risadas não são incontroláveis, sendo algumas vezes provocadas por estímulos mínimos. Observa-se, também, tendência para abanar as mãos em momentos de excitação. Apresentam especial interesse por água, barulho e imagens refletidas no espelho. Algumas crianças comem sozinhas, vão ao banheiro durante o dia, vestem-se com alguma ajuda e executam tarefas domésticas simples. Algumas ainda falam três ou quatro palavras e a maioria aprende a comunicar-se por gestos ou sinais próprios.

De acordo com Molfetta (1997) os problemas mais comuns de comportamento são: puxar o cabelo, morder e fazer movimentos com a boca como se estivesse mascando. Todos esses comportamentos foram percebidos pela educadora no contato direto com João, jovem portador da síndrome de Angelman o qual nos referimos no primeiro capítulo.

Quanto ao riso, uma característica marcante da síndrome, a educadora observou que, apesar de fácil, não parecia ocorrer sem motivo, como por exemplo, nos momentos que João encontrava a mãe.

2.2 Um jovem com graves comprometimentos orgânicos

Neste trabalho, propõe-se o significante *jovem*, para referir a um *jovem* portador de uma síndrome que traz como consequências graves comprometimentos orgânicos.

João tinha 18 anos. Apesar de apresentar comportamentos que remetessem a uma criança, não se pode referir a ele da mesma maneira como se faz quando se trata de uma criança. Neste caso, pode-se pensar em um jovem que, apesar de ter passado pela puberdade, não tenha atravessado a adolescência. A adolescência¹², a partir de uma leitura da psicanálise, refere-se à fase na qual Freud (1905/1996) relaciona ao segundo tempo da escolha objetal (sendo o primeiro ocorrido na infância, entre dois e cinco anos de idade). Na prática, foi possível perceber que João estava anterior a esse segundo tempo de escolha objetal, indicando, aliás, anterioridade em relação à própria constituição do eu e de seus objetos.

Essa diferenciação (criança/jovem) é necessária, pois neste trabalho dialogamos com a literatura sobre educação e tratamento de crianças psicóticas. A escolha do significante *jovem* não é casual, pois além de diferenciar de *criança*, serve para lembrar que apesar do inconsciente ser atemporal, há um real do corpo que se faz presente. Esse processo de diferenciação leva à constatação de que não se trata exatamente da mesma coisa quando se fala da educação de crianças com graves comprometimentos orgânicos e quando se fala dos *jovens*. Jerusalinsky, A. (2007) levanta uma questão interessante:

[...] se o psicótico que foi psicótico, sempre, desde criança [...] se eles vão produzir seus atos enquanto *infans* ainda, seus atos não serão tomados como os de uma criança pelo discurso social. (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 149).

¹² Calligaris, C. (2000, p. 15) enumera alguns elementos definitórios sobre o que seria a adolescência, entre eles: “1. que teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade [...] 2. cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhe são apontadas por esses valores, [...]”.

Se uma criança abaixa as calças no pátio da escola, é uma brincadeira infantil. Se um jovem de 18 anos faz a mesma coisa, do ponto de vista do discurso social, já não é mais uma brincadeira. Ainda que seja possível, conforme o autor, reconhecer o quanto de infantil resta nesse ato, fica difícil suportar um jovem circulando nú pela instituição. Nesse sentido, não podemos desconsiderar o olhar do outro na construção do laço. É diferente olhar para uma criança e olhar para um jovem, pois as expectativas em relação ao outro, de alguma forma, entram em jogo na construção do laço social.

Considerar o significante *jovem* faz pensar em práticas institucionais que levem em conta este significante na nossa cultura¹³. Dirigir-se a João enquanto um jovem permite criar dispositivos institucionais que privilegiem essa possibilidade de identificação. Como, por exemplo, quando João foi convidado a participar da oficina de barbear. Esta foi uma das primeiras oficinas em que ele permaneceu na companhia de um grupo. No início, tocava tambor e, posteriormente, permitiu que a sua barba fosse aparada. Olhar para João como um jovem não significa o mesmo que exigir que ele responda conforme o que se espera de um jovem de 18 anos, uma vez que não se trata de uma resposta idealizada, mas sim uma aposta de fazer laço a partir de um significante que circula em nossa cultura.

2.3 Encontros com o universo da linguagem

O trabalho com jovens com comprometimentos orgânicos enseja a questão sobre quais as implicações da síndrome na constituição do sujeito. Neste capítulo não

¹³ Repensar a montagem institucional em função do crescimento das crianças pode ser observado em outras instituições. Como, por exemplo, no artigo de Oliveira e Jardim (1999) podemos acompanhar as reflexões realizadas pela equipe do Lugar de Vida a respeito dos eixos fundamentais para o tratamento de crianças psicóticas que cresceram e se transformaram em adolescentes.

pretendemos esgotar as implicações sobre esse tema; o objetivo é delinear uma posição visando aos desdobramentos para a compreensão do caso.

Diante do discurso médico, o psicanalista deverá demonstrar que é sensato o suficiente para não desconsiderar o corpo em sua dimensão de limite, e não de causa, mas precisará sustentar a posição segundo a qual não haverá corpo se não houver sujeito. (KUPFER, 1999, p. 102)

Ao se falar sobre o estatuto do corpo na psicanálise, estamos nos referindo a um corpo significado a partir de suas primeiras relações com o Outro. Em função do caso de João, nos deteremos em casos nos quais os sintomas aparentam, à primeira vista, ser de ordem puramente orgânica, como os portadores de uma síndrome genética.

Segundo Jerusalinsky, A. (1993), aproximadamente na década de 70, os livros de neurologia e psiquiatria consideravam os traços autistas próprios da síndrome de Down. A maioria das crianças portadoras dessa síndrome apresentava traços autistas. O autor observou que crianças que sofreram intervenções terapêuticas precoces mostraram redução nos traços autistas, revelando que os mesmos não são indissociáveis da síndrome. Visto isto, Jerusalinsky, A. (1993) apontou para a relação entre a presença dos traços autistas e a função materna: uma mãe pode ter dificuldades em se reconhecer no filho marcado com algum comprometimento orgânico, falhando a operação da função materna.

É justamente no exercício dessa função que a mãe sustenta para o bebê o lugar de Outro primordial, no qual recorta o corpo do bebê através do seu olhar, da sua voz, dos seus gestos, tecendo um mapa libidinal:

[...] é por isso que esses pequenos objetos – as fezes, os excrementos, o olhar, a voz – se recortam e se destacam. [...] Estes pequenos objetos, Lacan os chama de objetos pequenos ‘a’, recortes que representam o modo que os humanos têm de registrar a falta do objeto. (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 134).

O bebê vem ao mundo inserido num universo de linguagem, imerso em significantes que, no início, não fazem sentido para ele. Quem traduz de forma parcial o mundo, ou melhor, oferece significações para o bebê é o Outro encarnado na função materna. Dessa forma, a cadeia significativa é produto da primeira relação fundamental (S1-S2), das primeiras inscrições significantes. O significante mestre (S1), como traço unário recalcado, comanda o desfiladeiro dos significantes seguintes (S2, S3, S4, Sn) que constituirão o sentido que o sujeito procurará dar à sua falta. A mesma barra que separa o significante do significado, Lacan (1998a) utilizou para barrar o sujeito \$. O sujeito barrado remete a duas faltas: a falta em relação ao Outro e a falta em relação ao sentido e, portanto, ao significante.

É importante ressaltar que se está referindo a uma função. Função esta que é inconsciente, uma vez que não são as mães reais, encarnadas num papel social que exercem bem ou mal, são “[...] as mães postas no exercício de uma função que desconhecem exercer, e na qual deveriam apostar, mas não apostam.” (KUPFER, 1999, p. 101). São os encontros e desencontros entre a mãe e o bebê. Encontros, pois é preciso notar que a mãe, com sua história significativa, pode oferecer cuidados ao bebê. Contudo, se o bebê não estiver disponível naquele momento, pode ocorrer um desencontro.

Coriat (1997) usa uma bela metáfora, a da escrita e do papel. Considera o papel como sistema nervoso central, “[...] no qual o Outro inscrevia as letras fundantes, ou seja, as marcas, os traços, os S1 constitutivos do primeiro tempo de alienação.” (CORIAT, 1997, p. 11). Esse papel pode apresentar rugosidades que dificultem a escrita com clareza. Para que algo fique escrito, não é suficiente somente o desejo posto em jogo da mão que escreve o texto. Também é necessário um papel, ou equivalente, para que o traço possa ser registrado.

No caso da síndrome de Angelman, algumas crianças chegam a falar três, quatro palavras¹⁴. A pergunta que fica é: se falam quatro, porque não falam cinco, dez, vinte?

¹⁴FRIDMAN, C. Disponível em: <<http://www.neurociencias.org.br/Display.php?Area=Textos&Texto=Angelman>>. Acesso em: 16 de mar. 2008.

Além disso, por que alguns falam e outros não? Por que ainda podem articular apenas uma sílaba, como por exemplo Luis (um jovem de 15 anos portador da síndrome de Angelman que frequentava a mesma instituição de João), que pronunciava apenas a sílaba “Mã”.

João não falava, mas também não era mudo. Ele emitia vocalizações, nas quais era possível perceber modalizações no som: gritos de euforia, choro e “carinho”. Além disso, apresentava certa compreensão do que os outros diziam, como por exemplo: “*Já está na hora de ir embora, todos estão se dirigindo para o plantão*”, ou então: “*Preciso que levante o seu pé para colocar o sapato*”. O que dá mostras de João possuir certa compreensão da linguagem, ainda que a sua resposta não seja imediata.

Era inevitável para equipe realizar comparações entre João e Luis, diante das diferenças de comportamentos. Luis permanecia na companhia do grupo, solicitava para ir ao banheiro e era muito “brincalhão”. Pronunciava a sílaba “Mã”, a qual repetia “*Mã, mã, mã...*” em conversas com a equipe. Luis era muito receptivo com as novas estagiárias, dava-se melhor com as mulheres do que com os homens. A mãe de João, que conhecia muito bem Luis, também entrava no jogo das comparações. No seu entendimento, a diferença entre eles, residia em “*uma deleção maior no cromossomo 15 de João*”.

Segundo Coriat, se todos os “papéis” fossem iguais, as diferenças passariam apenas pela singularidade do desejo dos pais, pelos seus fantasmas. “Mas não existem dois papéis-cérebro iguais, nem existem dois bebês que, a partir de sua bagagem congênita, respondam da mesma forma a demanda do Outro.” (CORIAT, 1997, p. 12). Desta forma, falar uma sílaba ou quatro palavras é um exemplo de variação que acontece entre os portadores da síndrome. Nesse sentido, pode-se esboçar que o destino do sujeito não nasce escrito no “papel”. A posição subjetiva que irá assumir faz parte de um processo, ou melhor, de como se desenrolarão esses encontros entre as condições do papel e o universo da linguagem.

“O que diferencia os seres humanos dos animais é que o ser humano tem linguagem.” (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 55). A diferença entre os seres humanos e os outros animais aponta para a seguinte consequência: “[...] o sujeito humano não é mais do que linguagem, e fora dela não é nada”. (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 56).

Jerusalinsky, A. (2007) mostra, como citado no primeiro capítulo, que o ser humano depende da linguagem para ser alguém pois, diferentemente dos outros animais, é um “deficiente instintivo” (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 25). Ao nascer, o instinto do bebê humano não é suficiente para orientar qual o objeto que irá satisfazer suas necessidades. Se estiver com algum desconforto “interno” como, por exemplo, fome ou sede, não saberá qual a ação específica necessária para eliminar o mal-estar. Desta forma, o bebê humano fica exposto às suas necessidades, sem recursos biológicos suficientes para lidar com isso, necessitando de um Outro cuidador.

A mãe interpreta o que o bebê faz com uma significação. O que o bebê faz é tomado como um signo que não tem um significado fixo como nos outros animais. O choro poderá significar coisas diferentes, dependendo da série em que esteja colocado: choro de fome ou choro de saudades, por exemplo.

[...] uma criança com graves problemas neurológicos enfrentará, talvez, sérias dificuldades para encontrar um piloto capaz de fazer-lhes face. Mas se verá também em sérias dificuldades se, ainda que “sã”, não encontrar quem o introduza na ordem simbólica. (KUPFER, 1999, p. 99).

A esses limites orgânicos à inscrição significante, Jerusalinsky, A. (2007, p. 41) denominou de “permeabilidade biológica ao significante”:

Precisamente S. Freud nos demonstra que a permeabilidade à variação infinita dos representantes de objeto no ser humano reside na ausência de inscrição instintiva prévia do objeto. O conceito que propomos aqui está no reverso desta idéia freudiana. Aparece como um obstáculo à inscrição dessa variação infinita, produzido porque, além da ausência de inscrição genética do objeto, se manifesta uma ausência de capacidade de registro do sistema nervoso. (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 41).

Segundo o autor, o significante encontra dificuldades para se inscrever num organismo com comprometimentos no sistema nervoso: isso vai ao encontro das idéias de Coriat expostas anteriormente. Psicólogos, pedagogos, ao se depararem com um corpo marcado por um comprometimento orgânico, como no caso de indivíduos portadores de síndrome genética, tendem a investir a sua prática em desenvolver as capacidades tidas como “deficitárias”. De acordo com esse raciocínio, a técnica é criada para dar conta daquilo que faltou.

A aplicação dessas técnicas acaba por desconsiderar a existência de um sujeito desejante, sujeito que, para além da síndrome, se posiciona no laço social. Jerusalinsky, A. (2007) ressalta que o motor do desenvolvimento vai além das estimulações externas das capacidades intrínsecas da criança, sendo o verdadeiro motor residente no desejo do Outro. Nesse sentido, sem desconsiderar o corpo na condição de limite, é possível observar que a síndrome não é determinante em relação à posição subjetiva.

2.4 Alcances e limites da prática: o lugar de João no discurso materno

O discurso materno é aquele, como foi visto, que opera a palavra tornando possível tecer o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê. A constituição do sujeito se desenrola a partir dos encontros e desencontros com aquele que faz a função materna.

O diagnóstico da síndrome pode ser recebido pelos pais, ou mesmo pelos profissionais, como uma certeza sobre o destino, no qual a vida de um sujeito se desenrolaria através de um destino conhecido, marcado pela condição de “deficiente”, não havendo espaço para a modificação, para a surpresa.

Qualquer que seja a mãe, o nascimento de um filho nunca corresponde exatamente ao que ela espera. Nos casos em que entra em jogo um fator orgânico, a criança não tem que fazer face apenas a uma dificuldade inata, mas ainda à maneira como a mãe se utiliza disso num mundo fantasmático. O nascimento de um filho, para uma mãe, de acordo com Mannoni (1988), vai ocupar um lugar entre os seus sonhos perdidos, um sonho encarregado de preencher o que ficou vazio no passado: restabelecer o que, na história da mãe, foi julgado deficiente, sentido como falta, ou de prolongar aquilo a que ela teve que renunciar.

Dessa forma, Mannoni (1988) não nega a doença orgânica, mas aponta para a função que pode ter essa doença na história do sujeito. A autora afirma que uma doença, por mais orgânica que seja, pode assumir, naquele que cuida da criança (pais ou substitutos), uma função, que pode se ver investida de um status que será a causa de uma “alienação suplementar do ‘deficiente’” (MANNONI, 1977, p.12). Isso pode criar situações nas quais os pais, os reeducadores e os médicos, ao invés de tentarem entender a criança como um sujeito dotado de desejos próprios, acabam por integrá-la como objeto de cuidados.

No caso de João, não dispomos de elementos suficientes para localizar o seu nascimento no fantasma materno. No trabalho institucional, ao tentar reconstruir a história, recorre-se aos profissionais que trabalham na instituição há mais tempo, aos relatórios e à família. No decorrer da experiência, foi possível ter pouco acesso à história de João, revelando muitos dos limites da prática e da própria pesquisa. Além disso, há as próprias limitações da educadora que, na sua primeira experiência em instituição, só pôde ver *a posteriori* a necessidade clínica de intervenções visando ao deslocamento de posições fixadas sobre o lugar que João ocupava na família, como parte de um trabalho que privilegiasse o tratar e o educar. Há toda uma prática institucional visando à singularidade do sujeito, contudo, este volta para casa, para o mesmo lugar que sempre lhe foi reservado.

O contexto acima descrito mostra as limitações do trabalho realizado com João, o que não diminui o valor desta experiência. Ao contrário, entendemos que dela é possível extrair um saber. Neste caso, reconheceu-se a necessidade de se criar novas estratégias de intervenção que permitissem mobilidade para o lugar que João ocupava na família. Como se observa, é possível aprender com o que a prática tem a nos ensinar.

Com base nas observações dos autores e em alguns elementos da prática, podem-se levantar hipóteses sobre o que significa a chegada de um filho marcado pelo diagnóstico de uma síndrome. O diagnóstico pode ter efeitos de rigidez sobre o destino desse filho na construção imaginária dos pais. A frase da mãe de João, de que os seus comportamentos referem-se a “*uma deleção maior no cromossomo 15 de João*”, ao compará-lo com Luis, remete a condição de João diretamente à sua natureza orgânica, excluindo desse enunciado toda a dimensão de sua história.

País (1995) refere-se a uma dimensão trágica quando se instala uma certeza ao se referir sobre o filho, à sua condição de “discapacitado”, em que a vida de um sujeito transitará através de um destino conhecido, dado por sua condição orgânica. Tal dimensão trágica implica em fixar uma posição perante o destino: o saber sobre o destino leva à certeza de seu cumprimento, revelando uma impossibilidade de modificação.

O diagnóstico de portador da síndrome de Angelman implica, como foi visto anteriormente¹⁵, que a deleção do cromossomo 15 é transmitida pela mãe. A forma como a mãe apreende essa informação pode ter efeitos de “culpabilização”, tocando justamente na castração da mãe. Revela-se, pois, a impotência em tomar esse filho em outro lugar que não aquele marcado pela “falha/falta”, buscando reparar, com os cuidados, o que falhou. Ao mesmo tempo, no caso de João, esses cuidados parecem ir na direção de uma impossibilidade de modificação, diante da certeza sobre o destino. Nesse caso, a mãe, ao considerar a

¹⁵ Como foi abordado neste capítulo na seção “A Síndrome de Angelman.”

“agitação” de João inerente à síndrome, muitas vezes utilizava o recurso de retirá-lo da cena, como veremos a seguir.

João tinha o privilégio, segundo a mãe, de almoçar na sala sentado em sua poltrona favorita. Tanto a mãe quanto a babá precisavam ficar ao seu lado enquanto ele comia, alternando-se para levar o garfo até a boca de João. Ele não permitia que uma das duas se ausentasse. A mãe relatou, certa vez, que toda semana comprava uma barra de chocolate para cada filho. João, segundo ela, adorava chocolate e comia tudo logo no primeiro dia, ficando sem chocolate para o resto da semana; assim, entrava nos quartos dos irmãos para “assaltar” as gavetas à procura de outra barra. Por causa dos “assaltos” de João, decidiu-se trancar as portas do apartamento. Dessa forma, João tinha acesso somente ao seu próprio quarto, à sala e, por vezes, à cozinha. Ao mesmo tempo em que a mãe apostava em João como dotado de “vontades”, não parecia apostar na possibilidade de que uma lei pudesse incidir sobre ele. A mãe lidava com isso retirando João da cena: trancando as portas, como se não houvesse outra possibilidade. Nesse sentido, diante da impossibilidade de mudança, a síndrome fica no lugar da causa.

Ao ingressar na instituição, no primeiro dia, João chegou amarrado num carrinho, apesar de já andar. Sua roupa era toda amarrada com nós cegos, a ponto de os educadores terem que cortar os barbantes das calças para levá-lo ao banheiro. Usava quase sempre jardineiras, para dificultar que João retirasse a roupa. O que revela que não havia, por parte da família, qualquer suposição de um limite simbólico à sua ação de arrancar as roupas. Em festas da instituição, por exemplo, a babá estava sempre segurando-o por trás, como uma coleira, como se o limite só fosse possível no real.

Na fala da mãe, estava sempre a aposta nesses limites físicos, nunca uma referência à lei e ao pai. Referia-se a João como o “mais difícil” da instituição, o “mais hiperativo”. Esse era o lugar que reservava para João.

Devido à “hiperatividade”, a mãe relata que João, quando criança, era colocado em uma espécie de “cercadinho”, o qual oferecia contorno para ele. Não foi novidade que ele encontrasse o pneu na instituição. Há relatos de que João, ao ingressar na instituição, só permanecia em uma atividade dentro de algo que contornasse o seu corpo. Diante do “furacão”, dos “assaltos às barras de chocolate” o recurso encontrado era excluir João dos espaços, como se apenas uma borda no real pudesse dar conta da ausência da inscrição simbólica.

Ao longo da permanência de João na instituição foi possível perceber, com base nos relatos dos profissionais e nos relatórios dos arquivos, que João mostrava estar sempre na borda de uma transformação. Um “quase que..”: quase que come sozinho, quase que apresenta controle de esfíncter, quase que permanece com o grupo sem a necessidade de um contorno corporal. Como se houvesse um prenúncio de algo que retorna, na borda de uma modificação.

Uma profissional relatou que João chegou a apresentar controle de esfíncter, mas não se lembrava como isso havia se perdido. Uma hipótese que pode ser levantada refere-se à impossibilidade do sujeito em atender a uma demanda. Uma recusa do que o outro pode intimar com a sua fala. Como por exemplo, nas aquisições funcionais, aquele que opera desde a função materna toma o “cocô” como um presente, reordenando ali nada o que tenha a ver com a função biológica, oferecendo uma significação. De acordo com Soler essas aquisições funcionais podem não ser mantidas quando a excreção passa a ser captada na demanda, “[...] a demanda perturba uma aquisição que fora feita por simples reflexo, eu diria: fora da demanda.” (2007, p. 76).

Crianças que haviam aprendido muito depressa a controlar os esfíncteres, como um bichinho é capaz de fazer, perdem essa aquisição na terapia, no momento em que a excreção passa a ser captada na demanda. [...] Os analistas têm razão em ver nisso um efeito da terapia; trata-se de um efeito do avanço do Outro, do avanço da demanda no corpo. (SOLER, 2007, p. 76)

Em uma tarde, uma das educadoras realizou a leitura de que João precisava ir ao banheiro. João não solicitou para ir ao banheiro, a educadora supôs ao observar as expressões corporais de João. Conduziu-o até o banheiro e esperou do lado de fora. Posteriormente, comentou, muito animada, que João tinha usado o banheiro e acrescentou que ela não fez “ *festa* ” para que ele “ *não desistisse* ”, pois havia constatado que, ao solicitar alguma coisa para João, ou elogiar o que estava fazendo, João parava e se recusava a prosseguir. A experiência revela estratégias para lidar com a impossibilidade de atender uma demanda, como nessa passagem que foi relatada. Ao mesmo tempo, isso não significa, conforme apontou Soler (2007), que a função do corpo tenha sido tocada pelo significante.

Essa forma de intervir em relação a João propiciou momentos de surpresa. Como, por exemplo, no dia em que ele entrou em uma sala e fechou a porta, mantendo a educadora que o acompanhava do lado de fora. Nessa sala, alguns jovens realizavam uma atividade de pintura. João entrou e sentou-se em uma das cadeiras. Outra educadora, sem fazer “ *festa* ”, entregou um papel e mergulhou os dedos de João na tinta. Juntos pintaram com a tinta verde. Ao final, a educadora disse para João que ele poderia voltar quando quisesse. João olhou-a, sorriu, e sem rasgar o papel (como costumava fazer), levantou e saiu da sala.

É nesse sentido que se deve pensar sobre o cálculo da intervenção, nos limites entre a demanda e os momentos de recuar. A leitura sobre como João se posiciona em relação às aproximações do outro, em relação às demandas, viabiliza a criação de estratégias que implicam em uma flexibilidade, abrindo espaço para a surpresa, em outras palavras, um espaço para que o sujeito possa se manifestar.

Neste caso, João surpreendeu a educadora que o acompanhava ao entrar na sala onde havia um grupo de jovens pintando. A educadora partiu da leitura que, ao fechar a porta, João restringe a sua entrada na sala. Foi João quem decidiu, se assim é possível afirmar, entrar sozinho na sala e sentar-se em uma das cadeiras. A outra educadora (que estava dentro da sala, entretida com a pintura) apostou em um laço, autenticando que, a partir do momento em que ele entrou na sala, poderia realizar uma atividade de pintura como os outros jovens, ou ainda, que gostaria de pintar.

Sobre o trabalho com os pais, País (1995) destaca que um trabalho a ser feito é viabilizar um lugar para novas construções significantes que reposicionem a criança, neste caso, um jovem, em uma série na qual o destino deverá ser construído, na qual as suas produções possam causar efeitos de surpresa. Em outras palavras, privilegiar um espaço para o não saber sobre o destino, reservando um lugar para a surpresa. Na prática com João a experiência não privilegiou esse trabalho com os pais. O que revela um dos limites da prática, como foi dito anteriormente, em relação ao descolamento da posição que João ocupava na família. Essa pode ser uma das funções das reuniões com os pais na instituição.

Kupfer (1996) aponta para a possibilidade de surgir outro olhar da mãe para o filho a partir de operações realizadas na própria instituição. Cita o exemplo de uma mãe, a qual só via no filho puro corpo e que por meio da mediação operada na instituição pelo grupo de mães, passa a desconfiar que há ali um psiquismo¹⁶. A autora realiza a metáfora de que para a mãe, olhar seu filho autista produz os mesmos efeitos que a contemplação da cabeça de Medusa: “confrontação com a castração, para Freud, ou com a morte, para o mito”. (KUPFER, 1996, p. 30). Ao terapeuta caberia a função de mediar o olhar, permitindo que a mãe veja seu filho através do reflexo de sua imagem no olhar do terapeuta.

¹⁶ Sobre este caso ver KUPFER, M, C. A presença da psicanálise nos dispositivos institucionais de tratamento da psicose. *Estilos da Clínica*, São Paulo, n. 1, p. 18-33, 2º sem. 1996.

Um dos alcances possíveis que pôde ser observado neste caso é que o educador pode revelar, muitas vezes, outra imagem do filho para os pais. Isso teve efeitos na própria aposta que a mãe fazia em relação a João. Após um ano de trabalho, a mãe de João comunica que ele estava mais tranquilo e assim o levou para a praia. Estava receosa, pois João costumava tirar a sua roupa de banho ao entrar na água e por isso ela sempre levava outras sungas de reserva. Para sua surpresa e satisfação, João nadou, andou pela areia e voltou com a mesma roupa de banho. Esse fato indica uma mobilidade na aposta que a mãe faz, abalando o lugar da certeza. Mobilidade que, no caso de João, revelou-se em momentos pontuais como esse, mas que abrem caminho para novas possibilidades em relação ao lugar que João ocupa desde as expectativas dos pais e também dos outros educadores.

Nas sessões apresentadas neste capítulo foi possível acompanhar que a constituição do sujeito não está, de saída, determinada pela síndrome, uma vez que está condicionada aos encontros e desencontros com aquele que faz a função materna. Uma leitura clínica sobre a forma pela qual João se posiciona em relação às aproximações do outro permite desdobramentos para criar intervenções em uma prática institucional.

2.5 Algumas contribuições sobre o autismo: uma leitura sobre o funcionamento do aparelho psíquico

Foi possível observar, por meio da prática, que há signos clínicos que remetem tanto à condição orgânica de João como, por exemplo, comprometimentos no desenvolvimento cognitivo e motor, quanto à sua dificuldade de estabelecer laço social na recusa ao que vem do outro e na sua relação primitiva com o simbólico. Nesse sentido, é

possível afirmar que ao quadro orgânico fica superposto um quadro psíquico de autismo que dificulta ainda mais a sua circulação pelo social.

Visto isso, faz-se necessário abordar a questão do autismo, uma vez que o saber referencial dá pistas sobre o funcionamento psíquico do sujeito, o que permite criar estratégias de intervenção mais coerentes com os fenômenos clínicos. Nessa direção, será realizado um recorte da literatura sobre o autismo com o objetivo de trazer elementos para a compreensão do caso.

O termo autismo foi criado por Bleuler, tendo suas origens na “[...] subtração de eros da expressão aut(erot)ismo”. (FÉDIDA, 1991, p. 158). A fórmula de Bleuler sobre o autismo refere-se, portanto, a um auto-erotismo sem Eros. O auto-erotismo, de acordo com Freud (1914/2004), constitui um estado inicial da libido. Uma pulsão que está relacionada a Eros, portanto pulsão sexual, que se satisfaz no próprio corpo.

Como é possível conceber um auto-erotismo sem Eros? No entendimento de Fédida (1991), no autismo haveria um auto-erotismo gravemente impedido e que tenta se constituir por modos ditos deficitários. Esse auto-erotismo impedido refere-se a catástrofes ocorridas no início da vida, as quais “[...] destruíram a capacidade imaginária de um círculo auto-erótico da forma, e que, ao mesmo tempo, afetaram o conjunto das possibilidades de constituição de um *si* e de suas defesas”. (FÉDIDA, 1991, p. 156, grifo do autor).

Berlinck (2000) ressalta que no autismo trata-se de uma sensorialidade primitiva, de bordas e superfícies, a qual se manifesta por presença e ausência. O autor corrobora com a afirmação de que no autismo não há a presença de Eros, uma força impelente visando ligações. “Eros [...] é uma propriedade que se acrescenta à libido, constituindo a pulsão de vida e a pulsão de morte; a primeira, estando sob o domínio de Eros, estabelece ligações [...] Eros estabelece laços.” (BERLINCK, 2000, p. 104).

Há a impossibilidade, no autismo, de estabelecer ligações, laços, uma vez que se observa a ausência de Eros. Contudo, trata-se de uma ausência de Eros e não de libido. É nesse sentido que o autor sugere a possibilidade de produção de uma transferência, mas não de uma transferência que realiza ligações com os objetos para os quais se transferiu. “Trata-se, então, de uma transferência autista onde um interlocutor não se estabelece.” (BERLINCK, 2000, p. 106). Na clínica, a questão que se coloca é como intervir ao levar em consideração essa manifestação particular da transferência, essa impossibilidade de ligação. Ao clínico, através da palavra psicoterapêutica, fica reservado o lugar desde onde opera a função materna, que nas palavras de Berlinck (2000, p. 107) “[...] permite a passagem da libido para as pulsões de vida e de morte.”

Assim, se tomarmos o autismo como paradigma do aparelho psíquico, como “[...] uma doença na qual o humano parece não ser capaz de ultrapassar a natureza em direção à cultura”, tal como foi descrito por Berlinck (2000, p. 97), temos que ele é contemporâneo da constituição do aparelho psíquico. Isso vai de acordo com a constatação de que muitas vezes, diante de um autista, o clínico se depara com uma imagem que o faz questionar sobre a própria “humanização” do homem:

[...] profissionais, psicanalistas ou não, se perguntam se a criança autista estaria mais próxima da natureza do que da cultura, mais próxima do animal do que do humano... Que outra pergunta poderia parecer mais propícia quando nos deparamos com uma constante recusa ao olhar, ao contato, à linguagem e à proximidade de alguém? (ATEM, 1998, p. 79).

Pode-se pensar o autismo como um funcionamento do aparelho psíquico anterior ao que Lacan (1998a) denominou de estágio do espelho e, portanto, anterior à formação de uma imagem corporal. Na constituição de uma imagem corporal está implicado o desejo dos pais, evidenciado no investimento libidinal do bebê. É a partir daquele que realiza a função materna que o bebê pode criar um corpo erotizado. De acordo com Silva (1997, p.

75), “[...] na expressão do autismo fica clara a fragilidade, ou mesmo ausência, da constituição de uma imagem do corpo”. As partes do corpo não apresentam representação psíquica de suas funções e a criança se mantém presa a uma forma de identificação sensorial, adesiva. Isso permite compreender o uso que o autista faz do corpo do outro, tomando-o de forma indiferenciada, como prolongamento de seu próprio corpo.

Soler (2007) ressalta essa impossibilidade na demarcação das fronteiras com o corpo do outro. Como, por exemplo, uma criança que inicia um gesto e espera que o outro o conclua. A autora refere-se a uma espécie de “[...] perturbação do instrumento libido. É como se a inclusão delas no Outro significante se traduzisse, no nível do corpo, pelo fato de a libido também ser do Outro”. (SOLER, 2007p. 78). Nesse sentido, não consegue se separar do Outro, uma vez que o Outro não está em jogo como objeto compensador da falta, mas sim como um prolongamento. A sua postura em relação ao Outro consiste em tentar manter uma espécie de homeostase, permanecendo na relação com uma ou duas demandas estereotipadas, repetitivas, sem enunciação. O movimento do lado Outro, instável e imprevisível, aquilo que multiplica as demandas, tem impacto direto no autista.

A autora agrupa alguns traços de autismo presentes na literatura analítica: 1- Crianças que se posicionam como que perseguidas pelos signos do Outro, particularmente por dois objetos: o olhar e a voz. 2- Recusa, anulação dos signos da presença do Outro. 3- Recusam a intimação do Outro, uma vez que não entram na demanda. 4- Problemas em relação à separação, uma vez que não conseguem se separar da mãe ou do terapeuta. (SOLER, 2007).

O par, presença e ausência, se faz presente em todos esses traços destacados pela autora. Uma presença invasiva, a tentativa de ausentificação dos signos do Outro e a impossibilidade da separação. O Outro, nas palavras da autora, designa tanto “[...] a presença do corpo da mãe quanto a dos poucos significantes a que a criança autista tem acesso.”

(SOLER, 2007, p. 71). As perturbações no nível da presença e da ausência indicam a falta do lugar vazio no qual o sujeito poderia alojar-se.

Soler (2007) parte da tese de que o autista e o psicótico não estão fora da linguagem, mas sim do discurso, combinando esse fora-do-discurso com a instalação no campo da alienação uma vez que, para que haja inscrição num discurso, é condicionada a operação de separação. A autora considera o autismo como um pólo da psicose, no qual não haveria alienação significativa, uma vez que seria localizado “[...] num aquém da alienação: uma recusa a entrar nela, um ‘deter-se na borda’”. (SOLER, 2007, p. 63).

A alienação e a separação, tal como descritas por Lacan (1964/1998b) no Seminário 11, implicam duas operações lógicas da constituição do sujeito. Na primeira operação, o sujeito se faz representar pelos significantes do Outro, tornando-o alienado em relação ao seu ser. Quando o sujeito se aliena ao Outro, ganha uma imagem, a de seu corpo investido libidinalmente. A operação da separação ocorre a partir do encontro com a falta no Outro, com o desejo. É a partir dessa operação de separação que o sujeito vai se constituir propriamente e inscrever-se num discurso.

É o significante Nome-do-Pai que permite a separação entre o sujeito e o Outro. Enquanto significante da Lei, possibilita a metáfora do enigma do desejo materno, ou seja, do desejo desse Outro, em desejo suportado pelo significante. Na realização da Metáfora Paterna, tal como descrita por Lacan (1957-1958/1999) no Seminário 5, é possível ao sujeito, a partir de sua cadeia de significantes, lidar com a demanda do Outro, criando versões que lhes são próprias. A Metáfora Paterna viabiliza o acesso da criança ao campo do simbólico. De acordo com Ciaccia e Baio (1995), o sujeito psicótico, por não estar submetido à norma fálica em função da forclusão do Nome-do-Pai, não tem meios de se articular ao desejo do Outro sem se perder, servindo assim ao gozo do Outro, completando-o.

A forclusão do Nome-do-Pai é a ausência radical dessa função que *significantiza*, transforma em desejo levado pelo desfiladeiro do significante, a obscura vontade do Outro. O Outro continua o lugar desregrado de uma vontade que submete o sujeito aos caprichos de um gozo contra o qual ele não pode levantar nenhum baluarte. (STRAUSS, 1999, p. 53).

Soler (2007) refere-se à possibilidade de considerá-los enquanto sujeitos, mesmo que não falem, mas à medida que se fala com eles “[...] há no Outro significantes que as representam.” (SOLER, 2007, p. 67). Sujeitos como puro significado do Outro, uma vez que não fazem da mensagem do Outro sua própria mensagem invertida. É nesse sentido que a autora os aponta enquanto sujeitos, não enunciadores.

Pode-se depreender aqui uma implicação ética, uma vez que supomos que ali há possibilidade de surgir um sujeito desejante. A questão é saber como esse sujeito pode virar agente, inscrever-se num discurso. Soler (2007) localiza que na clínica com o autismo o analista coloca-se na função do Outro primordial real: surge com o seu corpo e com as suas palavras ali onde estava a mãe. “Ele se coloca, no plano do significante, no lugar dos ditos do Outro, mesmo que fique muito calado, e portanto, também no lugar do complemento de libido.” (SOLER, 2007, p. 78). Contudo, o terapeuta não deve encarnar o lugar do Outro completo, uma vez que nesse lugar não abre espaço para a falta, para o vazio, além de ser invasivo. Ciaccia (2007) aponta que os próprios cuidados que lhes são ministrados se tornam violência.

Indissociável da ética, o objetivo da clínica seria:

[...] a construção do corpo pulsional em relação com o Outro. No caso, trata-se de encontrar o caminho do Outro, não mais aquele Outro superegótico, mortífero, que devasta desenfreadamente o corpo do autista, e para qual o tratamento serve justamente de barreira, mas o caminho do Outro do desejo, aquele que cabe ao analista abrir. (KAUFMANN, 1996, p. 63).

Soler (2007) não é otimista quanto aos efeitos dessa clínica. Constata que a maioria dos resultados não vai além de progressos no plano da norma e no plano educativo. De modo que essas crianças “[...] civilizam-se um pouco. [...] Mas deparamos com o mesmo obstáculo: a separação impossível. Quanto a isso, a solução – como impasse – seria alocar-lhes uma máquina terapêutica pela vida afora.” (SOLER, 2007, p. 79).

Não pretendemos aqui fechar a questão sobre o autismo, mas se enquanto não é possível curar um autista, há a possibilidade de tratá-lo. O profissional que se ocupa dessas crianças e jovens aposta na possibilidade de transformação, num depois diferente do antes, no surgimento de uma ligação, de laço. Esta é a proposta de um trabalho que leve em conta tanto a dimensão do educar quanto do tratar.

Nessa perspectiva, podemos pensar, com base nas particularidades deste caso, em um quadro de autismo que fica superposto à síndrome. Sem desconsiderar tanto as implicações que a síndrome revela em relação aos limites orgânicos à inscrição significativa, que Jerusalinsky A. denominou de falta de “permeabilidade biológica ao significante”, quanto os caminhos da constituição subjetiva, nos encontros e desencontros com aquele que faz a função materna.

Concordamos com Soler (2007) de que não há um autismo puro, enquanto impossibilidade total de laço. Não se pretende, aqui, fechar um diagnóstico para João. As contribuições teóricas fornecem um caminho para pensar o funcionamento do aparelho psíquico, permitindo ao profissional localizar a partir de qual lugar incide a sua intervenção. Ao se considerar a constituição subjetiva enquanto tarefa da educação, é possível depreender que essa travessia da natureza à cultura está intimamente relacionada com o processo educativo. Nesse sentido, pergunta-se: como é possível pensar em um processo educativo com um sujeito que recusa o que vem do outro?

Capítulo 3

A balança entre o tratar e o educar

3.1. Educação e Pedagogia

A prática com jovens com graves comprometimentos orgânicos e subjetivos faz repensar tanto o enquadre analítico tradicional quanto as finalidades de um empreendimento educativo. Ao abordar a questão do educar, é necessário esclarecer que estamos realizando uma leitura da educação à luz da psicanálise, enquanto fundamental na constituição subjetiva. A educação, portanto, não se confunde com a pedagogia, como se verá nesta seção. Isto posto, será abordada a função do educar nos jogos simbólicos para, posteriormente, diferenciar as finalidades do tratar e do educar e as consequências para a posição do profissional.

Henning (2008)¹⁷ ressalta que a dimensão do educar está presente na vida do homem desde seus primeiros contatos com o mundo. O bebê humano não nasce com condições para se desenvolver sozinho, ele precisa de um outro que lhe faça face, que lhe ofereça cuidados para sobreviver. Nesses cuidados diários e preocupações dos pais estão presentes as ações educativas, no nível informal e como parte de um processo de socialização. A mãe ouve o choro do bebê e lhe dá comida, carinho, atenção... Ajuda-o a se vestir, ensina a usar o banheiro e assim por diante.

A ação do pedagogo difere da que acontece na família, pois assume um determinado discurso sobre a educação, comprometendo-se com a “[...] organização e orientação dos atos educativos em vista dos pontos de partida que assume e o de chegada que

¹⁷ HENNING, L. M. P. *Aula Inaugural ao Curso de Pedagogia* – Universidade Estadual de Londrina, 1º sem. 2008. (texto inédito).

idealiza.” (HENNING, 2008, p. 9). No entendimento da autora, essa seria a garantia da passagem de práticas comuns de interações espontâneas, que também educam, para ações imbuídas de planejamento, acompanhadas por uma tomada de consciência sobre os fins planejados.

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor [...]. (BRANDÃO, 1983, p. 26).

Dessa forma, não é possível confundir educação com pedagogia. A educação é um campo e a ciência pedagógica constitui um saber sobre esse campo. Esta distinção é importante, uma vez que o trabalho com crianças e jovens com graves comprometimentos orgânicos e subjetivos está distante do ensino das letras e dos números. A educação de jovens com comprometimentos psíquicos, nas palavras de Araújo (2008, p.4),

[...] vem ganhando, ultimamente, contornos terapêuticos, enfocando-se cada ato educativo no sujeito, buscando formas para que o aluno possa “se dizer”, indo muito além de qualquer adaptação, de métodos fechados e conteúdos previamente definidos. O que se busca, portanto, numa prática educacional atravessada pela psicanálise [...] está além de aprendizagens formais de conteúdos. A escuta e a intervenção [...] passam a privilegiar as diferentes formas de expressão do aluno, tomado em sua singularidade e convidado a participar de forma mais efetiva da vida cotidiana.

Nesse sentido, a prática com jovens com comprometimentos subjetivos conjuga o educar e o tratar. Concordamos com Jerusalinsky, A. (2007, p. 109) quando afirma que a educação especial¹⁸ ocupa “[...] um lugar necessariamente intermediário entre o

¹⁸ Neste trabalho, não tratamos da questão das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação especial. Consideramos importante diferenciar pedagogia de educação para pensar na prática educativa no caso de jovens que estão distantes do ensino de letras e números. Jovens que costumam frequentar as instituições de educação especial.

educativo e o terapêutico.” Pode-se depreender que as finalidades da prática, nesses casos, residem na aposta de uma experiência “educativa subjetivante”. (LAJONQUIÈRE, 1999, p.119).

Há, na história, o clássico caso do jovem Victor de Aveyron, considerado um desafio a um empreendimento pedagógico e reconhecido como a primeira “reeducação científica” documentada (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 61). Foi constatado que Victor não correspondeu às expectativas de tal empreendimento, revelando, contudo, possibilidades para o educar a partir do laço que foi estabelecido com a governanta.

Victor foi encontrado em 1800, nu, em uma floresta na França, aparentando ter entre 12 e 15 anos. Na época, pensou-se que Victor fosse surdo-mudo. Ele emitia grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações nem a fortes ruídos e cheirava tudo que levava às mãos. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000). Jean Itard, aluno de Pinel¹⁹, encarregou-se da educação moral e intelectual de Victor. Despendeu tempo²⁰ na tentativa de ensinar Victor a falar, utilizando-se de conhecimentos adquiridos em um instituto para surdos-mudos na França, onde trabalhava. No primeiro relatório de Itard lê-se a seguinte descrição de Victor:

Um menino de uma sujeira asquerosa, acometido de movimentos espasmódicos e muitas vezes convulsivos, balançando-se sem descanso como certos animais do zoológico, mordendo e arranhando os que o contrariavam, não demonstrando nenhuma espécie de afeição àqueles que o serviam: enfim, indiferente a tudo e não dando atenção a nada. (ITARD, 1801/2000, p. 130).

O programa educativo de Itard (baseado nas idéias de Condillac) consistiu em criar situações que possibilitassem o despertar da sensibilidade nervosa que se encontrava

¹⁹ Pinel examinou Victor e concluiu que ele havia sido abandonado na floresta por ser idiota e não haveria esperança alguma de educá-lo. Itard, ao contrário, defendeu a idéia de educar o jovem e de (re)integrá-lo à sociedade, uma vez que partia do pressuposto de que o estranho estado do garoto devia-se à privação do contato social. (BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. 2000).

²⁰ Victor permaneceu no Instituto de Surdos-Mudos por dez anos, depois foi entregue, definitivamente, aos cuidados de Madame Guérin. (BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. 2000).

embotada ou adormecida, de modo que as sensações se tornassem mais aguçadas, pois estas é que dariam origem a importantes operações do entendimento. (BANKS-LEITE ; SOUZA, 2000).

Victor respondeu minimamente ao empreendimento de Itard, apresentando avanços na sociabilidade a partir da relação que estabeleceu com a governanta, Madame Guérin. Itard (1801/2000) considerava banal esse contato com a governanta, queixando-se de que as poucas palavras que Victor havia aprendido tinham sido frutos dessa relação. Contudo, Jerusalinsky, A. (2007) considera que os jogos (aquilo que nas horas do recreio fazia com Victor a governanta) foram uma possibilidade de Victor entrar em contato com o campo do humano. Enquanto autor nesses jogos banais pôde aparecer como sujeito.

Itard (1801/2000) conclui que certamente o que ocorria na relação entre Victor e Madame Guérin devia-se ao entendimento entre a simplicidade do espírito animal do jovem com a simplicidade de espírito dos pobres, uma vez que a governanta era uma mulher de poucas posses. Diferentemente de Itard, Jerusalinsky, A. aponta que

Trata-se aqui, na realidade, de algo que não tem a ver com nenhuma simplicidade de espírito, mas, precisamente, com o único humano que ocorreu a este jovem lobo: esses jogos banais. [...] Sucede que a cultura começa, precisamente, quando, na primeira vasilha modelada em argila ou pedra, se traça um desenho. Um desenho que certamente não influi em nada na capacidade de a vasilha conter água, mas põe ali a marca de um autor. (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 61).

Quando há um autor em jogo, há um sujeito responsável e isto é o que constitui o “âmbito da cultura” (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 61). Isto ocorre na medida em que há possibilidade de um espaço para que o sujeito possa realizar a sua própria versão sobre o Outro, espaço para articular os efeitos supostos que essa gravação produz no Outro.

O caso de Victor mostra o quanto ele estava distante do ensino das letras. A sua relação com a governanta revela uma inscrição na cultura, desconsiderada por Itard como

possibilidade de um processo educativo. Itard desiste do empreendimento pedagógico realizado com Victor, visto que este não desenvolve o órgão da palavra:

Agüentei firme, não obstante, e lutei, durante muito tempo ainda, contra a reticência do órgão, até que enfim, vendo a continuidade de meus cuidados e a sucessão do tempo não operar nenhuma mudança, resignei-me a terminar ali minhas derradeiras tentativas em prol da fala e abandonei meu aluno a um mutismo incurável. (ITARD, 1801/2000, p. 216).

De acordo com Mannoni (1977), a influência teórica de Itard o levou a reclamar na prática (isto é, de Victor) a ilustração de seus preceitos: “Em vez de estar na escuta das solicitações de Victor, exige que ele se apague, um ato que reputa necessário ao triunfo da ciência” (MANNONI, 1977, p. 158). Enquanto Itard estaria do lado de um ideal pedagógico, de uma pedagogia especial, Madame Guérin estaria mais do lado da educação (a partir de sua forma mais ampla), mais disponível para receber o inesperado.

A posição de Itard se aproxima daquilo que Jerusalinsky, A. (2007, p. 61) coloca como “furor docente”. O furor de ensinar o tempo todo, que se constitui em obstáculo para que a criança aprenda, pois não permite que ali haja silêncio, espaço, para que ela tome conta desse vazio, tentando preenchê-lo com sua própria versão. Foi por meio dos jogos banais que Victor teve espaço para exercitar sua relação com o outro.

Alguns profissionais especializados, ao se depararem com um corpo que apresenta uma marca “deficitária” em relação ao padrão tido como “normal”, tendem a investir a sua prática num complexo de técnicas de estimulação especial, de modo que a técnica entra em cena para obturar uma falha no desenvolvimento. Diante do fracasso em relação ao resultado esperado, o educador sente-se impotente na sua prática.

3.2 Da impotência do educador às (im)possibilidades no educar

Não é raro ouvir queixas dos educadores referindo-se a uma sensação de impotência em relação à prática, como é possível acompanhar nos seguintes relatos²¹: *“Já tentei de tudo, mas A. continua atirando os objetos do outro lado do muro”*. *“Tento falar para J. sentar à mesa para lancha, mas ele joga tudo no chão”*. *“Pareço um palhaço bobo na frente de M., nada do que eu faça ou ofereça desperta seu interesse”*. *“Estou cansada de levar J. para o banheiro, ele sempre faz xixi na calça”*. *“Ele estava bem, mas de repente começou a destruir a sala e nada do que fazíamos permitia que ele se acalmasse”*. *“A gente tenta fazer um trabalho, mas eles chegam de casa depois do final de semana e tudo volta a ser como era antes”*. *“Era para ter saído um bolo na culinária, mas não passou de uma massa que não dava para comer”*.

Não só a impotência em atingir o resultado esperado mas também o cansaço se faz presente nos relatos dos educadores diante de uma tarefa que se revela interminável. Essas queixas eram trabalhadas nas reuniões de equipe e supervisões para que o educador privilegiasse o enlace das crianças e jovens nas atividades e não o resultado final.

Freud (1925/1996), ao alinhar o educar, o psicanalisar e o governar, apontou para a dimensão impossível presente nessas profissões, pois todas as três promovem “resultados insatisfatórios” em relação ao esperado (FREUD, 1937/1996, p. 265), revelando a impossibilidade de interferir no destino de alguém, uma vez que será inadequado diante do desejável, além de ser interminável. Voltolini (2002, p. 272) ressalta que, nesses casos, trata-se de transformar essa impotência em uma “relação produtiva com o impossível”, de modo que essa seria a transmissão da psicanálise que interessaria aos educadores.

²¹ Falas retiradas de reuniões e supervisões dos educadores na instituição de educação especial referida neste trabalho.

A questão do educar e do impossível foi trabalhada por outros psicanalistas depois de Freud como, por exemplo, Maud Mannoni (1977) e Leandro de Lajonquière (1998). Será visto como cada um trata esta questão, sem esquecer o contexto em que estão inseridos os autores, para clarear as (im)possibilidades relacionadas à prática educativa.

No livro “Educação Impossível”, Maud Mannoni faz uma crítica ao sistema nacional de educação da França. Coloca em questão os conhecimentos pedagógicos e psiquiátricos de sua época, principalmente àqueles especializados nos chamados fracassos escolares, os quais eram destinados às escolas paralelas. Mannoni considerava o próprio ensino como uma “empresa impossível” (1977, p. 67):

Mannoni faz um jogo de palavras com a inevitável impossibilidade da educação, da qual fala Freud [...]. A educação teria se tornado impossível, pois impõem ideais que não se questionam. (PETRI, 2003, p. 24).

Em sua crítica, Mannoni (1977) diferencia o que seria uma “educação ideal” do “ideal de uma educação”. É possível esclarecer essas expressões a partir das referências sobre o “ideal do eu” e o “eu ideal” na psicanálise: “O ideal do ego tem por origem a identificação com um traço (o traço unário); pode ser um valor moral, religioso ou outro. O ego ideal funda-se predominantemente em um modelo humano”. (CORDIÉ, 1996, p. 21). Dessa forma, “(...) o eu ideal se situa sobre a vertente imaginária, o ideal do eu tem mais a ver com o simbólico.” (CORDIÉ, 1996, p. 201).

A educação ideal teria, portanto, a sua correspondência no eu ideal. Esses ideais imaginários operam no sentido de uma complementação narcísica do mestre, estando o aluno no lugar de objeto. Mannoni (1977) refere-se à educação ideal como aquela autoritária e violenta, baseada na coerção. Cita como exemplo o caso Schreber e a educação “progressista” de Kafka, nas quais o mestre é o depositário de todo saber, enquanto que o aluno nada sabe.

Já o ideal de uma educação diz respeito à ordem simbólica. Mannoni (1977) cita Rousseau e seu tratado sobre a educação para ressaltar a reflexão que se pode extrair sobre o ideal de uma educação, ao invés de construir uma imagem de educação ideal. Nas palavras da autora: “Em que é que isso implica? Por um lado, um ideal organiza-se sempre em torno de uma *carência*. Por outro lado, existe em seu desígnio, inevitavelmente, a dimensão do impossível.” (MANNONI, 1977, p.44, grifo da autora).

A educação ideal é um mandato imaginário, que pretende ter respostas para tudo, não há espaço para o imprevisto, para a criação, enfim para o desejo, quem recebe o mandato fica no lugar de objeto que deve completar o Outro mandante. O ideal de uma educação é de ordem simbólica, articula uma demanda que é enigmática, tem proibição, abrindo a possibilidade para o desejo, para o imprevisto, para o improvisado, para o surgimento do sujeito. (PETRI, 2003, p. 25).

O ideal de uma educação coloca em jogo a possibilidade de articular o desejo do Outro na forma de um enigma, surgindo espaço para a criação. Diferentemente do que ocorre na educação ideal, onde o sujeito estaria aprisionado em encarnar os ideais do educador – mestre, não restando espaço para o desejo. Mannoni (1977, p. 47) ressalta que esse tipo de procedimento aproxima-se mais da “ortopedia” do que da educação. É nesse sentido que ela denuncia, segundo Lajonquière (1998), os efeitos psíquicos nefastos do furor pedagógico que tomava conta do sistema nacional de educação na França.

Mannoni (1977) parte da afirmação freudiana para realizar uma crítica à educação na França como uma “empresa impossível”, uma vez que estabelece ideais que não são questionados. No caso, ela aponta para uma questão precisamente diferente da qual tratou Freud ao considerar a educação como um ofício impossível, uma vez que “[...] a impossibilidade apontada por Freud é aquela embutida em todo ato educativo.” (LAJONQUIÈRE, 1998, p. 123).

Dessa forma, o impossível ao qual Freud se refere é de ordem estrutural. Ele revela a impossibilidade pertencente à toda tentativa de relação, de tentar controlar o destino de alguém, de fazer cumprir um ideal, pois de antemão já se sabe que não será possível obter o resultado esperado.

Lajonquière (1998) revela que nos dias de hoje constata-se uma impossibilidade na educação justamente pelo recalque dessa impossibilidade estrutural apontada por Freud, conduzindo a impossibilidades no desenvolvimento subjetivo: “(...) a impossibilidade uma vez rechaçada retorna no real, minando, justamente, o desdobramento do processo.” (LAJONQUIÈRE, 1998, 123) Uma educação baseada na (psico)pedagogia hegemônica leva à uma espécie de renúncia do ato educativo, em que pais e professores subjagam o seu ato em função de manuais educativos. A esse fenômeno Lajonquière denominou de “ilusões (psico)pedagógicas” (1998, p. 123).

O pensamento (psico)pedagógico opera no sentido de mascarar essa renúncia, uma vez que o fazer do adulto se justifica na tentativa de desenvolver as potencialidades orgânicas da criança. Esse fazer é sustentado na ilusão de uma correspondência entre a intervenção e o desenvolvimento das capacidades maturacionais da criança. Ocorre aí um equívoco no que seria educar, como uma forma de adaptação ao meio devido ao desenvolvimento de um saber natural. O adulto age de acordo com os conhecimentos científicos presentes nos manuais, não sendo autor de seu próprio ato. “Nesse sentido, tiram sua responsabilidade pelo ato, ao invés de operar a partir de uma certa arbitrariedade própria ao exercício de um desejo.” (PETRI, 2003, p. 27).

Tanto Mannoni quanto Lajonquière partem da afirmação freudiana para refletir sobre o contexto educativo de sua época. Ambos tratam da relação com o impossível e apontam as consequências da manutenção de um ideal inquestionável (Mannoni) e do recalque da impossibilidade estrutural apontada por Freud (Lajonquière).

Sobre a impotência, presente nas falas dos educadores no início dessa seção, é possível que seja vivida como uma impotência imaginária o que é da ordem de uma impossibilidade estrutural. As implicações disso podem ser observadas no cansaço dos educadores em relação à impotência de seu ato, não se reconhecendo em sua função.

Ocorrem, nas instituições, certos fenômenos como o de considerar “*aquele educador*” o único que consegue fazer com que determinado jovem participe de alguma atividade sem destruir tudo. A responsabilidade costuma cair nesse profissional, que apresenta um “saber desconhecido” pelos demais. Isto resulta em certo desinvestimento do ato por parte dos outros profissionais que já sabem que não vão atingir o resultado como aquele outro. Neste caso, há o ideal de que pelo menos um sabe o segredo para lidar com determinado jovem.

A experiência mostra que se o profissional fica colado à imagem daquele que sabe, pode ser convocado a protagonizar cenas nas quais, identificado a uma posição de saber, toma o outro como objeto de gozo. Como, por exemplo, um educador que parece ser o único a ler os sinais (fome, sede, carinho, ...) de uma criança que não fala, não ouve e não anda. Diferentemente de ali supor um sujeito que deseja, coloca-se (como também é convocado pela equipe neste lugar) como o único capaz de manter a existência daquele ser na instituição. O que é possível observar é que, no desenrolar da história, o profissional acaba por não sustentar essa posição transferencial na qual é convocado a ser infalível. As faltas no trabalho começam a ser periódicas, muitas vezes ficando doente, havendo a necessidade do deslocamento dessa posição.

Levar em conta a dimensão do impossível e questionar os ideais educativos apontam para um giro na posição do profissional que se ocupa dessa tarefa. No capítulo 4, será visto de que forma a incidência da psicanálise na instituição possibilita a báscula da impotência para o impossível. Na seção seguinte serão abordadas as contribuições de Freud

para a educação e as suas observações sobre a função do educador diante dessa tarefa impossível, bem como o que é possível apreender de sua obra sobre a conjugação entre a psicanálise e a educação na prática com jovens com os quais não é possível estabelecer uma análise no enquadre clássico.

3.3. Educar e civilizar: Freud e o tema da educação

Os enlaces entre a psicanálise e a educação vêm sendo explorados desde os primórdios da psicanálise²². Apesar de Freud não ter se dedicado extensamente ao tema, como ele próprio afirma na Conferência 34 (FREUD, 1933/1996, p. 144), pode-se encontrar referências ao longo de sua obra, apostando em pesquisas futuras: “A relação entre a educação e o tratamento psicanalítico provavelmente logo será o tema de uma investigação pormenorizada.” (FREUD, 1925/1996, p. 308).

O tema da educação em Freud esteve intimamente ligado à questão da civilização. No texto “O mal-estar na civilização”, vê-se mais claramente como Freud constrói a ligação entre o processo educativo do indivíduo e o desenvolvimento da civilização: “[...] devemos concluir, sem muita hesitação, que os dois apontam uma natureza muito semelhante, caso não sejam o mesmo processo aplicado a tipos diferentes de objeto.” (FREUD, 1930/1996, p. 142). Em outro trecho, Freud ressalta a semelhança entre os objetivos de ambos os processos (educativo e civilizatório, respectivamente): “[...] num dos casos, a integração de um indivíduo isolado num grupo humano; no outro, a criação de um grupo unificado a partir de muitos indivíduos.” (FREUD, 1930/1996, p. 142).

²² A relação entre a psicanálise e a educação foi tema de uma revista entre os anos de 1926 e 1937 intitulada “Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik” (Escritos sobre Pedagogia Psicanalítica). (LAJONQUIÈRE, 1999)

O princípio de que a educação está intimamente ligada ao processo civilizatório do humano remete à própria integração do homem à cultura. Nas palavras de Millot, a educação para Freud consiste em “fazer com que a criança torne a passar pela evolução que conduziu a humanidade à civilização” (MILLOT, 1995, p. 11):

Da mesma forma que o mito de *Totem e tabu* pretende reconstituir historicamente a passagem do estado de natureza à cultura, o complexo de Édipo utiliza uma referência mítica para dar conta do processo de aculturação do pequeno ser humano. O interesse de *Totem e Tabu* reside no que desvela da função formadora, estruturante, do complexo de Édipo tal como foi apreendido por Freud desde o início através de seus efeitos nocivos e geradores de neurose. É através do complexo de Édipo que a criança atinge um mundo especificamente humano, ou seja, em termos lacanianos, a ordem simbólica. Quando Freud enuncia que a ontogênese reproduz a filogênese – quer dizer, que o processo de desenvolvimento ou de educação do indivíduo reproduz o processo de civilização – o que dá a entender é a necessidade de que o filhote de homem pague o preço de sua integração à ordem simbólica que o sujeita. (MILLOT, 1995, p. 77, grifo do autor).

O complexo de Édipo estaria para a história do sujeito assim como o mito do “Totem e Tabu” (1913/1996) está para a história da humanidade. Com base neste último, Freud conta sobre a passagem da horda primitiva à civilização, cujo marco é a Lei²³ fundadora da ordem humana. Na ontogênese, tem-se o Édipo como a encruzilhada que marca a inscrição dessa Lei.

Se tal integração se dá através do complexo de Édipo, o essencial do processo educativo depende dele. Seu sucesso dependerá da saída do complexo. Na medida em que o *educador tem a missão de favorecer o acesso da criança à humanidade, ou seja, sua integração à ordem simbólica*, essa tarefa é especificada pela descoberta do complexo de Édipo. Mas isto não a facilita. Com efeito, as condições que determinam a boa ou a má saída da provação edípica permanecem na sombra. É bem aí que se evidencia a *impotência* do educador: o essencial escapa ao seu controle. O

²³ “A Lei da proibição do incesto instaura, no lugar do mundo dos gorilas, o conjunto das realidades humanas. A Lei inscreve uma diferença simbólica entre ‘estas mulheres vedadas’ e as outras que não o estão e, dessa forma, instaura a possibilidade de haver uma ordem necessária dentre outras. Por outro lado, no Complexo de Édipo – a forma não mítica de Totem e Tabu – a diferença se inscreve na distinção mãe-mulher.” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 77).

complexo de Édipo é a pedra de toque do empreendimento educativo. (MILLOT, 1995, p. 78, grifo nosso)

Talvez aqui se pudesse dizer não à impotência do educador, mas sim a impossível tarefa do educar, conforme vimos na seção anterior. Tendo isso em vista, como Freud pensava a função do educador? Em seus primeiros artigos sobre esse tema, Freud (1907/1996) aponta que a educação de sua época estava a serviço da moral civilizada (sexual e religiosa). Orientou os educadores a serem menos rígidos nos seus atos, pois partia do pressuposto de que a educação poderia servir tanto como facilitadora quanto como uma medida profilática no desenvolvimento das neuroses.

Freud (1907/1996) apostava no esclarecimento sexual da criança desenvolvido de forma gradual por iniciativa da própria escola, uma vez que os fatos referentes à sexualidade não deveriam trazer mais mistérios que outros temas do conhecimento. “Não me parece haver uma única razão de peso para negar às crianças o esclarecimento que sua sede de saber exige.” (FREUD, 1907/1996, p. 127). Aqui se pode depreender uma das funções do educador: ele teria como dever o esclarecimento sexual das crianças

Na concepção de Freud (1907/1996), se a intenção do educador fosse sufocar a capacidade da criança de pensamento independente em favor de uma pretensa bondade, não haveria melhor caminho do que ludibriá-la nas questões sexuais e intimidá-la para a religião. No entanto, pôde constatar posteriormente, que mesmo as crianças sendo esclarecidas em relação à sexualidade não deixavam de lado as suas teorias sexuais infantis (FREUD, 1933/1996). A educação, portanto, não poderia livrar as crianças do trauma. Petri (2003) afirma que as descobertas sobre a natureza da sexualidade infantil mudou o olhar de Freud em relação à educação:

Apesar de continuar criticando uma educação muito repressora, que tentasse suprimir as pulsões perversas da criança, Freud começou a ver na educação uma grande aliada da natureza para assegurar a organização pulsional, realizando a repressão necessária da sexualidade e facilitando a busca de caminhos sublimatórios para os instintos perversos. (PETRI, 2003, p. 32).

Assim, o educador teria a tarefa de facilitar a sublimação, o que indica que haveria um cálculo necessário na repressão da sexualidade para facilitar o caminho para a sublimação. Pode-se inferir que, em Freud, o cálculo do ato educativo fundamenta-se na própria posição do educador em relação ao ideal e ao saber sobre a realidade psíquica, como se verá a seguir.

Sobre o ideal, Freud (1913/1996), em “Introdução a The Psycho-Analytic Method, de Pfister”, refere-se à responsabilidade do educador na medida em que lida com uma estrutura psíquica que está em constituição. O educador deveria tomar cuidado para não moldar a criança de acordo com as suas próprias idéias, mas sim segundo as possibilidades e disposições de cada educando. É possível observar que Freud adverte os educadores (pais e substitutos), face ao próprio narcisismo, da possibilidade de realizarem o seu ideal na criança, uma vez que ocupam um lugar importante na formação do ideal do eu na criança a ser educada. Freud alerta não só os educadores, mas também os analistas em relação à tentação de encarnar esse ideal à custa do analisante.

Em relação ao saber sobre a realidade psíquica, Freud (1927/1996), em o “Futuro de uma ilusão”, afirma que uma das metas da educação seria uma educação para a realidade. Esta consistiria em conduzir a criança a levar em conta não apenas a realidade externa, mas também a realidade psíquica, com base em uma educação que não fosse fundamentada em uma ilusão, como a religião, mas permitindo ao homem encontrar seus próprios recursos para lidar com toda a extensão de seu desamparo e insignificância em relação ao universo. Freud considera o reconhecimento da realidade psíquica, por parte do educador, a melhor garantia do educando de que ele terá acesso a ela, uma vez que “A

vontade do educador de nada querer saber dá origem aos seus esforços para reprimir as manifestações do desejo da criança.” (Millot, 1995, p. 50).

Nesse caso, a subjetividade do educador é levada em conta. Se o educador não considerar a sexualidade infantil, ou mesmo não se questionar sobre o esquecimento, pode operar, segundo Petri, não como um “[...] canal facilitador no processo educativo, pode tornar-se um entrave, impedindo muitas vezes o encontro da criança com as respostas que procura, o que remete, em última instância, ao desejo inconsciente negado por este educador”. (2003, p. 33)

Ao trazer para a cena a subjetividade do educador, Freud (1925/1996), no “Prefácio a juventude de Aichorn”, chega a enfatizar o valor profilático de uma psicanálise para o próprio educador, retomando esse tema na Conferência de 1933:

[...] haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio, analisado, de vez que o certo é ser impossível assimilar a análise sem experimentá-la pessoalmente. A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática. (FREUD, 1933/1996, p. 147).

Realmente, não é possível psicanalisar sem passar pela análise pessoal. Sabemos ser inviável propor a todos os educadores que façam análise, mesmo porque a análise não é uma experiência da qual todos desejam usufruir, ainda mais com a justificativa de propor uma análise pensando no futuro das crianças. Em vista dessa recomendação de Freud em relação à formação de educadores, pode-se depreender, sobre determinado prisma, que a análise poderia propiciar uma conciliação com a própria infância, o que implica na posição do educador em relação ao próprio saber inconsciente.

Freud (1933/1996, p. 147) coloca como função da educação o dever de “inibir, proibir e suprimir”. O educador deveria descobrir um ponto ótimo que possibilitasse à educação atingir o máximo com o mínimo de dano, a partir da singularidade de cada criança. Pode-se interpretar que é justamente no cálculo da intervenção que reside a aposta de Freud no desenvolvimento do processo educativo. Esse cálculo parece estar intimamente ligado à relação do educador com o ideal e com a possibilidade de considerar a sexualidade infantil. Se o educador não tem condições de levar isso em consideração, pode cair na tentação de realizar o ideal e operar como entrave no processo educativo.

Jacqy Chemouni (1988) oferece contribuições que trazem esclarecimentos sobre os enlaces entre psicanálise e educação na obra de Freud. O autor parte principalmente de dois textos para realizar a sua análise: “Introdução a *The Psycho-Analytic Method*, de Pfister” (1913) e “Prefácio à *Juventude Desorientada* de Aichhorn” (1925). Chemouni (1988) afirma que Freud, mesmo sem ter enunciado claramente, aponta para a distinção entre educação e educação especializada. A educação pode ser entendida como o desenvolvimento mais harmonioso possível da criança, tarefa realizada pelos pais e substitutos. A educação especializada é da ordem da reeducação, pois se ocupa de crianças e adolescentes que apresentam problemas graves e que por isso necessitam de uma relação terapêutica.

No Prefácio de Pfister, Freud (1913/1996) afirma que a psicanálise serviria à educação enquanto medida profilática em relação às neuroses, uma vez que teria como tarefa garantir que algumas das disposições (inatas) da criança não causassem prejuízo ao indivíduo ou à sociedade. A psicoterapia constituiria uma espécie de pós-educação a entrar em ação quando houvesse sintomas patológicos. Neste sentido, Freud mantém distante educação e terapia.

Já no prefácio ao livro de Aichhorn, essa distância diminui, uma vez que Freud (1925/1996) refere-se ao uso da psicanálise, diferentemente de uma análise de neuróticos,

para auxiliar o empreendimento educativo na prática com crianças e jovens com problemas graves:

A possibilidade de influência analítica repousa em precondições bastante definidas, que podem ser resumidas sob a expressão 'situação analítica'; ela exige o desenvolvimento de determinadas estruturas psíquicas e de uma atitude específica para com o analista. Onde estas faltam - como no caso de crianças, delinquentes juvenis e, via de regra, criminosos impulsivos - algo diferente da análise tem de ser utilizado, embora algo que seja uníssono com a análise em seu *intuito*. (FREUD 1925/1996, p. 308, grifo do autor).

Chemouni (1988) situa que, nesse prefácio, é possível depreender o sentido de uma reeducação de crianças e jovens que necessitam da relação terapêutica, pois não seria possível a psicanálise nos moldes tradicionais. Neste sentido, a psicanálise pode auxiliar como uma ferramenta terapêutica diferente, mas não menos eficaz daquela que se serve o psicanalista. Esta seria a tarefa do educador especializado.

O trabalho do educador especializado, de acordo com Chemouni (1988), parte da vivência da criança e, às vezes, também com a família (trabalho sem o qual nenhuma mudança é esperada), com o objetivo de aliviar o sofrimento e tentar apaziguar os conflitos psíquicos. A dimensão terapêutica é o centro do trabalho do educador especializado, que consiste em uma reeducação, uma vez que ele intervém em uma educação considerada fracassada, ou que tenha produzido efeitos patogênicos.

A diferença essencial entre o trabalho psicoterapêutico do educador e aquele do psicanalista não reside nas considerações técnicas, uma vez que, segundo Chemouni (1988), o educador especializado pode estar atento à transferência e à resistência (dois aspectos essenciais que instauram o trabalho analítico). O autor localiza a distinção entre a ação do psicanalista e do educador no que concerne principalmente ao enquadre, mais precisamente ao “lugar de enquadre [cadre-lieu], de sua experiência” (CHEMOUNI, 1988, p. 212).

O trabalho terapêutico com crianças e jovens com problemas graves exige uma reformulação do enquadre analítico. Ele deverá constituir um “lugar de vida” (CHEMOUNI, 1988, p. 214). Nesse sentido, a instituição se tornaria um espaço transicional que permitiria a instauração de um lugar onde o psíquico pudesse encontrar maneiras de se dizer, o que demandaria certa análise das resistências e mesmo da transferência. Chemouni (1988) aponta que esse espaço transicional só é possível se um ser afirmar seus próprios desejos, não somente por si, mas também pelo outro, uma vez que é preciso anteriormente oferecer uma história para que a do sujeito possa advir.

Freud deixa aberto o caminho para pensar a conjugação da psicanálise e da educação no caso de crianças e jovens com problemas graves, sugerindo a possibilidade de utilizar terapêuticamente a psicanálise em enquadres outros que não o analítico clássico. Esse é o caso da prática institucional com jovens com graves comprometimentos orgânicos e psíquicos.

3.4 Os jogos simbólicos: um ponto de intersecção entre clínica e educação

[...] antes de penetrarmos, pelo arrebatamento do amor, a existência e o ritmo freqüentemente hostil e não mais vulnerável de um ser estranho, nós já teremos vivenciado desde muito cedo a experiência com ritmos primordiais, os quais se manifestam, nas formas mais simples, em tais jogos com objetos inanimados. Ou melhor, é exatamente através desses ritmos que pela primeira vez nos tornamos senhores de nós mesmos. (BENJAMIN, 2002, p. 100).

No caso de João, os enlaces entre a psicanálise e a educação se fizeram presentes, principalmente, nos jogos simbólicos. Além desse ponto de intersecção, foi

possível observar que essa articulação também estava presente tanto nos dispositivos institucionais quanto na intervenção do educador²⁴.

A função educativa nos jogos simbólicos parte do entendimento de que a educação opera na constituição subjetiva. Petri (2003) considera a constituição do sujeito como tarefa da educação e distingue uma primeira e uma segunda educação. A constituição do sujeito, de acordo com Petri (2003, p. 50), é fruto de uma “primeira educação fundamental”: tempo lógico de inscrição das primeiras marcas simbólicas, responsável pela construção de um lugar de enunciação para a criança, sendo os pais os protagonistas principais, “[...] possibilitando a inscrição da criança no campo do Outro.” (PETRI, 2003, p. 50). A segunda educação se desenrolará “[...] uma vez que a primeira tenha sido bem sucedida, que conta com um sujeito já minimamente constituído para continuar sua empreitada, em que o discurso social da modernidade tem papel fundamental.” (PETRI, 2003, p. 50).

A nomeação de “primeira educação” e “segunda educação” refere-se a um tempo lógico (e não a uma sequência cronológica) no qual a primeira precisa não estar impossibilitada para a segunda acontecer. A autora aponta que esse seria um recurso didático para esclarecer melhor o que se passa com as crianças psicóticas no tratamento, uma vez que teria falhado a primeira educação, “[...] responsável pela construção de um lugar de enunciação para a criança, produção da fala que põe o desejo em movimento.” (PETRI, 2003, p. 50). Esse esclarecimento é importante para o trabalho clínico, uma vez que existe algo da ordem de uma inscrição na primeira educação que pode ser retomado na direção do tratamento.

Nessa linha de raciocínio, Jerusalinsky, A. (2007) ressalta que na clínica com crianças o terapeuta tem uma obrigação a mais em relação a um terapeuta de adulto, ao se

²⁴ A incidência da psicanálise na instituição e as consequências para a posição do educador será abordada no Capítulo 4.

ocupar com o que ainda não está constituído. Nas crianças, embora as articulações constituintes do sujeito já estejam previamente configuradas na ordem do discurso, elas ainda padecem da fragilidade própria dos acontecimentos futuros, expostas às vicissitudes de sua inscrição. A criança, ao trazer os jogos simbólicos para o *setting* clínico, convoca o terapeuta para a questão da constituição do sujeito, implicando-o em uma função educativa. Essa função tem como efeito a “[...] produção de um lugar numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado.” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 49).

Com base na clínica com crianças, Jerusalinsky, A. (2007) revela que os jogos simbólicos possibilitam articulações necessárias para a constituição do sujeito, nos quais a linguagem encontrará o modo de produzir suas marcas. “Eles não estão destinados a resolver nenhum sintoma (embora às vezes os resolvam)” (JERUSALINSKY, A. 2007, p. 159). Neste sentido que o autor afirma que “[...] os terapeutas de crianças podem se reencontrar com tranqüilidade ética com as funções educativas de um tratamento.” (JERUSALINSKY, A. 2007, p. 159).

A prática clínica com crianças nos ensina sobre a importância dos jogos simbólicos na constituição subjetiva e no tratamento, revelando também a função educativa do tratamento, bem como a função terapêutica da educação. Essa dimensão terapêutica faz parte das vicissitudes do tratamento com crianças, mas não constitui a finalidade própria do tratamento analítico.

O que é interessante ressaltar, neste trabalho, a partir da contribuição dos autores, é justamente a maneira pela qual a dimensão do educar atravessa a clínica psicanalítica e constitui um operador na direção do tratamento.

Concordamos com Petri e Jerusalinsky, A. que situam a constituição do sujeito do lado da educação. Educação como temos abordado neste trabalho, tomada em sua forma mais ampla. Quando algo da primeira educação ficou impossibilitado, como no caso da

psicose, isso é retomado na direção do tratamento, uma vez que os próprios jogos simbólicos trazem os significantes primordiais para a cena.

Ao fazer referência aos jogos simbólicos logo nos lembramos do “Fort-da” descrito por Freud (1920/1996, p. 25) após observar a brincadeira de seu neto de um ano e meio. O jogo consistia em uma repetição de fazer desaparecer e reaparecer objetos. A criança segurava um carretel pelo cordão e o arremessava sobre a borda de sua cama, ao mesmo tempo pronunciava o som “o-o-ó”. Em seguida, puxava o carretel por meio do cordão saudando seu reaparecimento com um alegre “da” (ali).

Freud (1920/1996) interpretou o jogo em relação à grande realização cultural da criança, a saber, a renúncia à satisfação instintual que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensando a falta da mãe encenando, ela própria, o desaparecimento e a volta dos objetos. Podendo colocar em cena ativamente o que vivia passivamente com a ausência e o retorno da mãe.

Lacan (1964/1998b) considera a obturação do desaparecimento da mãe como um efeito secundário. Afirma que “[...] o jogo do carretel é a resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio criar na fronteira de seu domínio – a borda do berço – isto é, um *fosso*, em torno do qual ele nada mais tem a fazer senão o jogo do salto.” (LACAN, 1964/1998b, p. 63, grifo do autor). O conjunto da atividade simboliza a repetição da saída da mãe como causa de uma divisão no sujeito.

Os jogos descritos no primeiro capítulo estão distantes de constituir um *Fort-da*. A educadora sustentava a cena para o desenrolar dos jogos, como por exemplo, ao realizar a leitura do “abanar” como um sinal que pertence à cultura, como um aceno de “tchau”. A educadora autêntica que ali é possível reconhecer uma mensagem dirigida a um outro que se ausenta em uma operação que sustenta o sujeito na autenticação dessa cadeia significante.

Os jogos de João se aproximam do que Alfredo Jerusalinsky (2007, p. 158) denominou de “jogos de borda”, os quais abrem a possibilidade de estruturação do espaço e as condições de separação. “É por essa via que o sujeito, certamente, encontra as formas de articulação entre o corpo escópico e o corpo significante” (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 158). Alguns exemplos de jogos de borda são: “jogar brinquedos para fora do berço”, “empurrar objetos até a beira da mesa”, “tocar o que não se pode”, “entrar onde não se entra” e “espiar pelas frestas” (JERUSALINSKY, A., 2007, p. 158). A intervenção do terapeuta pode abrir espaço para o registro da descontinuidade, tomada não na ordem do físico, mas na ordem do olhar do Outro.

João apresentava especial interesse pelas bordas, como por exemplo, suas passagens pelas janelas e portas (procurando uma abertura, que poderia ser mínima, para observar, nem que para isso fosse preciso escalar uma determinada altura), na investigação do tambor (tentar colocar seu corpo dentro do tambor) e os malabarismos que fazia para entrar no pneu. No primeiro jogo realizado, diante da circulação de João pelas janelas, parar em uma delas e dar tchau marca a ausência da mãe.

Nos jogos simbólicos de João, é a possibilidade de armar uma série significante o que está em questão. Justamente no deslizamento dessa série Julieta Jerusalinsky (2003, p. 216) afirma que a pulsão vai sendo estirada e que também se fazem pontos de amarra, como marcos na vida de um sujeito. A função educativa nos jogos opera quando há possibilidade de colocar em série os elementos da cadeia significante a fim de que o sujeito se faça representar, operação denominada de historização do sujeito, como se verá a seguir.

3.5 Finalidades do tratar e do educar: consequências para a posição do profissional

Uma vez que a dimensão do educar e a do tratar estão presentes na prática com jovens com graves comprometimentos, faz-se necessário identificar os limites entre os campos do tratar e do educar e as implicações disso para a posição do profissional.

No artigo “Da pedagogia à psicanálise”, Ciaccia (1997) analisa a extensão e os limites de cada campo, distinguindo a operação educativa da psicanalítica²⁵ a partir das contribuições de Lacan. Primeiramente, o autor revela que seria o campo da linguagem o que permitiria tornar operatória a pedagogia, de um lado, e a psicanálise de outro, considerando o campo da linguagem como o campo do simbólico (e não da comunicação e da linguística). O autor aponta que nesse momento do ensino, Lacan considerava a palavra como o elemento que humaniza o homem, pois, por meio dela, se pode dizer a verdade do sujeito. A palavra tende

[...] na direção de um Outro, colocado assimetricamente em relação ao sujeito, que não somente compreende, mas sobretudo autentica que é dito, que autoriza o sujeito na sua palavra, que lhe reenvia sua palavra como autenticamente plena de sua própria subjetividade. A palavra então, endereçando-se ao Outro, não é tanto comunicação, mas demanda que o sujeito faz ao Outro para ser reconhecido. (CIACCIA, 1997, p. 20)

Aí reside a diferença entre o Outro (tesouro dos significantes) e o outro (semelhante). O Outro está colocado assimetricamente em relação ao sujeito e autentica o que é dito, sendo garantia da verdade de sua palavra. Na situação de análise o analista recusa a posição simétrica do semelhante e adota a posição assimétrica do Outro, mas sem identificar-se com esta posição.

²⁵ O autor não realiza, precisamente, a diferenciação entre pedagogia e educação. Contudo é possível depreender, por meio do artigo, as contribuições em relação à educação na forma como vem sendo tratada nesta pesquisa.

Ciaccia (1997) afirma que tanto os educadores (pais e substitutos) quanto os analistas, com respeito à criança, têm o dever de estabelecê-la como sujeito através da palavra, para que o humano se subjetive. A diferença entre a ação do educador e a ação do analista reside no fato de que ao educador reserva-se o direito ao reconhecimento do desejo veiculado pela palavra dita e ao analista o reconhecimento do desejo veiculado pela palavra não dita, o sintoma, por exemplo.

Contudo, o autor afirma que essa ainda não seria a diferença específica entre a operação do educador e a operação analítica, uma vez que as figuras nas quais se encarna o ideal do eu para a criança também participam de uma posição assimétrica. A diferença entre as operações educativa e analítica é passível de ser distinguida no momento em que Lacan realiza uma subversão quanto à importância dada à palavra no campo da linguagem para privilegiar o significante e as leis que lhe são próprias (metáfora e metonímia). Ciaccia (1997) distingue duas posições em relação à operação que o Outro exerce sobre o sujeito: de um lado, a operação que o Outro faz quando reenvia ao sujeito da palavra uma autenticação da própria mensagem (operação considerada terapêutica) e de outro lado, tem-se o Outro barrado, que reenvia ao sujeito do significante, que existe, estruturalmente, uma falta significante, referindo-se à posição dos educadores (pais e substitutos) e do analista, respectivamente.

Para que haja psicanálise, Ciaccia (1997, p. 24) afirma que não é suficiente apenas o que chamou de “historização” de um sujeito, ou seja, o processo que consiste em colocar em série os elementos da cadeia significante, a fim de que o sujeito se faça representar. É necessário um processo inverso, a “histerização”, uma operação que, por meio do acionamento da cadeia significante, faz surgir a causa mesma da operação significante.

Com base nessas considerações, o autor distingue as finalidades da análise e de um empreendimento educativo. O processo educativo refere-se à constituição do eu, trata-se de uma operação que se apoia na identificação, a qual permite à criança proteger-se desse

gozo que escapa ao significante. A operação em curso no dispositivo analítico não é a constituição do eu. Ela tende justamente a desnudar, para além da cadeia significante, esta falta de significante à qual se reduz o sujeito. Assim, o processo educativo vai na direção da constituição do eu e o processo analítico visaria ao sujeito, no acionamento da divisão subjetiva. Neste sentido, fica claro que uma prática não substitui a outra, implicando em posições diferentes daquele que se ocupa com cada um desses ofícios.

O educador, na tarefa de autenticação da cadeia significante, coloca-se à disposição para a identificação. O analista “[...] é colocado neste lugar, mas aí faz papel de morto, exatamente no sentido de dissolver esta transferência, buscando a destituição do ideal de eu.” (PETRI, 2003, p. 44).

O caso de crianças e jovens autistas e psicóticos faz vacilar essas afirmações. A partir de uma imposição clínica, tanto a psicanálise quanto a educação precisam rever suas posições: “A análise clássica tem de sofrer reformulações, ali onde há sujeito numa análise de neuróticos, depara-se com um objeto que coloca o analista no lugar de sujeito onipotente.” (PETRI, 2003, p. 93). Nesse caso, uma análise teria papel de construção, de oferta significante, de instalação do simbólico: “[...] o que está do lado da educação, pensando na clínica de neuróticos. A educação, por sua vez, precisaria abrir mão de seus ideais se quisesse se ocupar destas crianças”. (PETRI, 2003, p. 94).

Ciaccia (1997) aponta que, nesses casos, haveria necessidade de um trabalho preliminar que não seria da ordem da análise e sim do lado da educação, considerada uma operação terapêutica:

Trata-se do trabalho de terapia de apoio que não é da ordem da análise, pois oferece a possibilidade à criança de se servir da identificação para se defender do gozo. De fato, pelo viés da identificação, a criança se protege, arma-se contra todo ataque possível do gozo. Trata-se de fazer a criança entrar na ordem significante (é este o trabalho preliminar que se faz com a criança psicótica). Fazê-la entrar na identificação ao menos deste par que, em geral, a criança faz com o significante, significante que é, ele próprio, paterno. (CIACCIA, 1997, p. 23)

Esse trabalho preliminar parte daquilo que é possível deprender do ensino de Lacan, a diferença entre a psicanálise como saber da estrutura do inconsciente e a psicanálise como dispositivo que dá acesso a uma experiência analítica (Ciaccia, 2007). Para a psicanálise acontecer são necessárias certas condições; no caso das crianças autistas “[...] a condição para que ela [psicanálise] seja aplicada é que a criança autista troque seu lugar de sujeito de gozo pelo lugar de sujeito do significante. Simples de dizer, porém nada simples de fazer.” (CIACCIA, 2007, p. 70). Nesse sentido, o saber oferecido pela psicanálise permite, ao mesmo tempo, uma elucidação sobre o funcionamento do ser falante e sobre a modalidade de seus laços sociais.

Nessa perspectiva, o autor deixa claro qual seria um caminho possível para a prática com autistas: privilegiar a relação do ser humano com o significante. Parte do princípio de que a criança autista está na linguagem, contudo não apresenta mobilidade em relação ao significante. Ela não está representada e barrada ao mesmo tempo pelo significante. Assim sendo, a aposta é em um trabalho institucional que vise à possibilidade de induzir a criança autista a passar da vertente do gozo para vertente significante: “[...] induzir essas crianças à linguagem queria dizer induzi-las ao significante e não ao dispositivo analítico, que é uma consequência possível – mas não obrigatória – da relação entre o homem e o significante.” (CIACCIA, 2007, p. 71).

Dessa forma, a prática com autistas e psicóticos faz bascular as bordas entre os campos do tratar e do educar, convocando-nos a repensar tanto o enquadre clínico quanto o educativo. Cabe pensar de que forma intervém o educador atravessado pela psicanálise na

tarefa de encontro com o significante. No capítulo seguinte, será visto como se dá a incidência da psicanálise na instituição e na prática do educador, bem como as consequências para o empreendimento educativo.

Capítulo 4

Laço social, instituição e prática educativa

4.1 As modalidades de laço social

O que se busca em uma prática educativa atravessada pela psicanálise é a possibilidade do estabelecimento do laço social como aquilo que permite ao sujeito fazer vínculo com a cultura, “[...] ainda que seja através de um nó frágil, uma aliança com o universo simbólico que rege as relações humanas.” (PETRI, 2003, p. 71).

Lacan, no Seminário 17 (1969-1970/1992), aponta quatro modalidades de laço social com base na sua teoria sobre os discursos (discurso do mestre, da histérica, do universitário e do analista). Estes recobrem os três impossíveis apontados por Freud: governar, psicanalisar e educar²⁶, e apresentam uma quarta modalidade, o fazer desejar. Trata-se do impossível estrutural que retorna no laço social revelando as impossibilidades pertencentes a toda tentativa de relação.

Com os discursos, Lacan introduz, segundo Godino Cabas (1982), uma noção intermediária entre a fala e a linguagem. Saussure, ao separar a língua da fala, nos permite apreender dois níveis: o da língua, nível social e o da fala, nível individual. Já o discurso, enquanto noção intermediária, refere-se à “[...] realização individual de todo o social que há na língua” (CABAS, 1982, p. 70). Desta forma, o universal que faz o homem (nível da língua) se inscreve no individual (nível da fala) a partir de uma regularidade que revela formações comuns (nível do discurso).

²⁶ Tratamos deste tema no Capítulo 3 na seção “Da impotência às (im)possibilidades no educar”.

O discurso é, para Lacan (1969-1970/1992), representado por uma estrutura sem palavras que subsiste em certas relações fundamentais e que não poderiam se manter sem a linguagem.

Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o status existente, domina e governa tudo o que eventualmente pode surgir de palavras. São discursos sem a palavra, que vem em seguida alojar-se neles. (LACAN, J. 1969-1970/1992, p. 158).

Foi visto, no segundo capítulo, que o psicótico está fora-do-discurso e, portanto, fora do laço social. O discurso como laço social é uma forma de aparelhar o gozo com a linguagem,

[...] uma vez que o processo civilizatório exige do sujeito uma renúncia pulsional no estabelecimento das relações. Deste modo, todo laço social implica um enquadramento da pulsão e resulta em perda de gozo, portanto, todo discurso é um aparelho de gozo. (BASTOS, 2003, p. 74).

No caso da psicose, por não ter construído uma metáfora paterna, o gozo não possui enquadramento. Em outras palavras, o psicótico não tem à sua disposição uma aparelhagem reguladora das relações:

A construção do laço social se dá como uma consequência do atravessamento das encruzilhadas psíquicas pelas quais passa um sujeito para sua constituição, caracterizando-se como antinômico ao gozo, existindo a partir da exclusão do gozo ou de parte dele. E a sexualidade humana, entendida com a magnitude que nos propõe Freud, funciona como um meio de recuperar fragmentos de gozo sob a forma de prazer graças ao aparelho de linguagem, ou graças, melhor dizendo, ao aparelho do falo. (PETRI, 2003, p. 71).

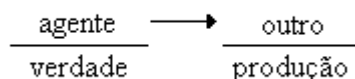
O laço social é realizado através de um discurso. Ao abordar o sujeito, se faz no laço social, uma vez que o sujeito é efeito de fala, de discurso. São diferentes lugares a

partir dos quais nos dirigimos ao outro e o efeito do que se diz está intimamente ligado ao lugar de agente que se ocupa no laço.

Isto é importante, já que o problema desta pesquisa está relacionado às fronteiras entre o tratar e o educar: de que lugar o profissional se dirige ao outro em uma prática entre o tratar e no educar? Fala-se, aqui, de lugares e posições e a teoria dos quatro discursos permite localizar a posição nessas formas de laço no trabalho com crianças e jovens psicóticos. A passagem do educar para o tratar, como se verá, refere-se apenas a um quarto de giro no discurso.

Os quatro discursos constituem um tema complexo na obra de Jacques Lacan. Longe de pretender apresentar toda a problemática que envolve essa questão, a abordagem será feita a partir do Seminário 17, privilegiando as características que podem nos auxiliar a refletir sobre a posição do educador com base na relação entre psicanálise, instituição e prática educativa.

Os discursos são estruturas rígidas compostas de quatro lugares que, por sua vez, são ocupados por quatro termos móveis. Todo discurso apresenta o lugar do agente (estabelece a denominação do discurso, de onde podemos falar e interpelar o outro), lugar do outro (aquele a quem o discurso se dirige), lugar da verdade (motor do discurso, em nome da qual fala o agente, impossível de ser toda dita) e o lugar da produção (efeito do discurso).



Os termos que giram nesses lugares conforme as modalidades do discurso são: “\$” (sujeito barrado, dividido), “a” (o objeto *a*, objeto causa do desejo – resto da operação de

representação significante do sujeito), “S1” (significante mestre, significante que apresenta o poder da marca fundadora) e “S2” (o saber, significante que representa a bateria dos significantes S2, S3, Sn,...).

Seguem abaixo os matemas formulados por Lacan (1969-1970/1992) para escrever as modalidades de laço social:

Discurso do Mestre

$$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$$

Discurso da Histórica

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$$

Discurso Universitário

$$\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Discurso do Analista

$$\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$$

O discurso do mestre evidencia a própria constituição do sujeito do inconsciente, uma vez que a entrada do sujeito na ordem simbólica depende do acionamento de um significante-mestre (JORGE, 1988). Esse discurso ocupa, portanto, um lugar privilegiado em relação aos outros por constituir um tipo de discurso primário, discurso que incorpora a função alienadora do significante: “[...] é através dessa modalidade discursiva que a mãe vai oferecer significantes com os quais o sujeito vai poder montar a sua história.” (PETRI, 2003, p.73). Esse discurso é comandado por um significante mestre que é apresentado ao outro como saber e a verdade oculta é um sujeito dividido. O mestre não deseja saber absolutamente nada, contanto que seu poder seja mantido. O sujeito fica fora de questão, apesar de estar no lugar da verdade. O discurso do mestre é o único a tornar impossível a articulação da fantasia, ele exclui a fantasia em seu ponto de partida: “E é isso

exatamente o que faz dele, em seu fundamento, totalmente cego” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 101). Além disso, também é o discurso que enuncia a lei: “Não há mil maneiras de fazer leis [...] porque há, talvez, leis de estrutura que fazem com que a lei seja sempre a lei situada nesse lugar que chamo de dominante no discurso do mestre.” (LACAN, (1969-1970/1992, p. 41).

O discurso universitário é gerado a partir de um quarto de giro no sentido anti-horário do discurso do mestre. Nessa modalidade de laço social o saber está no lugar de dominante, de agente, que se dirige a um outro como objeto, a partir do qual se quer produzir um sujeito conforme um saber constituído. Jorge (1988, p. 146) aponta que “[...] o outro objetificado silencia e o sujeito que é produzido está, radicalmente, dissociado dos significantes primordiais de sua própria história.” O que o sujeito enuncia não tem a ver com ele próprio, constituindo a reprodução dos enunciados do qual ele se torna porta-voz.

No discurso da histérica²⁷ o sujeito dividido ocupa a posição dominante e se dirige ao outro como mestre. Um mestre que produza um saber, contudo um saber insuficiente. O discurso da histérica funciona como denúncia da inconsistência do Outro, na medida em que faz o mestre trabalhar e revela a sua verdade, a saber, a castração.

O que a histérica quer [...] é um mestre. [...] Ela quer que o outro seja um mestre, que saiba muitas e muitas coisas, mas, mesmo assim, que não saiba demais, para que não acredite que ela é o prêmio máximo de todo o seu saber. Em outras palavras, quer um mestre sobre o qual ela reine. Ela reina, e ele não governa. (LACAN, 1969-1970/1992, p. 122).

No discurso do analista, o que está no lugar da verdade é o saber inconsciente, saber sobre a castração. O discurso do analista é o único que coloca no lugar do outro o sujeito barrado, para fazer produzir os significantes primordiais particulares de sua história. Em um trabalho de análise, não se trata de fazer o mestre trabalhar, como ocorre no discurso

²⁷ Nesse caso não se refere à neurose histérica, mas sim a uma forma de laço social onde um provoca no outro o desejo e a criação de um saber, tal como as histéricas fizeram com Freud.

da histórica, mas de convocar o sujeito ao trabalho de produzir a interpretação que dê conta da verdade em que se assenta a causa de seu desejo. O analista, na transferência, ocupa o lugar de sujeito suposto saber sem, no entanto, identificar-se com esse lugar. Em outras palavras, o analista opera na função de objeto causa do desejo, como semblante.

Petri (2003) ressalta o fato da classificação dos discursos ser feita a partir do agente, pois se fosse tomado a partir de seu propósito, os discursos seriam infinitos: discurso religioso, médico, pedagógico, etc. O discurso do analista, não se confunde com o discurso da psicanálise. Os quatro discursos fazem parte do campo da psicanálise, tendo em vista que foi com base nos conceitos da psicanálise que se puderam depreender os discursos.

O discurso do analista é, portanto, uma variante dos quatro discursos. Para Alfredo Jerusalinsky (1999), isso significa que ele passa a ser patrimônio do discurso social e não mais de um ofício ou profissão; além disso, constitui uma consequência necessária do giro dos elementos que compõem o ato da prática social da linguagem. Esse discurso seria relativamente inevitável como um lugar de passagem de qualquer prática discursiva.

Lacan aponta que em todo giro do discurso há a incidência do discurso do analista: “[...] eu diria agora que desse discurso psicanalítico há sempre alguma emergência a cada passagem de um discurso a outro [...] há a emergência do discurso analítico a cada travessia de um discurso a outro.” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 26).

Isso é importante para se pensar a incidência da psicanálise no tratar e no educar, entre o discurso do analista e o discurso do mestre. Será visto que estar entre o tratar e educar não é o mesmo que operar desde o discurso do analista. Trata-se de um lugar de passagem, ou melhor, de uma tendência, em uma prática que vise a interpelar o sujeito.

4.2 O discurso do analista como possibilidade de privilegiar o singular na instituição educativa

O discurso do mestre tem um lugar privilegiado na instituição, pois é o discurso da lei e da ordem comandado pelo significante mestre. De acordo com Seynhaeve (1994), sempre que há uma instituição há o discurso do mestre. Nas palavras de Petri: “Toda instituição se sustenta no poder do discurso do mestre, que visa à realização de um ideal, à tentativa de normalização.” (2003, p. 76).

O discurso do analista é o avesso do discurso do mestre e a novidade que ele traz para a instituição reside na promoção da particularidade, em detrimento de um ideal (SEYNHAEVE, 1994). O discurso do mestre só é percebido na instituição em sua articulação com o discurso do analista.

De que forma opera o discurso do analista na instituição?

Não se trata de eliminar o discurso do mestre, ou mesmo apontar a sua impotência como faz a histérica. A psicanálise permite o encontro do discurso do mestre tornando possível a balança para o seu avesso. Seynhaeve (1994) destaca que onde a histérica interpela o mestre para o destituir de sua posição, a psicanálise interroga o mestre na sua posição de ideal para que ele não o encarne, não acredite ser esse ideal. Em outras palavras, onde a histérica aponta a impotência do mestre, a psicanálise faz aparecer o impossível. O discurso do analista na instituição permite esse giro ao interrogar o mestre em relação aos seus mandatos imaginários.

Ao mestre seria reservado o lugar de suporte de um discurso, ou seja, ao invés de encarnar este lugar na instituição, faz semblante. A psicanálise está presente para interrogar seus ideais, mostrar o impossível de sua tarefa, mas trabalha ao seu lado, como um instrumento terapêutico. (PETRI, 2003, p. 80).

O discurso do mestre é terapêutico no sentido de ser o discurso dos ideais e da identificação, discurso que permite a inscrição na cadeia significante. É a partir do significante mestre que o ser humano se constitui.

A instituição, enquanto organização social, é regida por uma ordem, por uma lei. Isso vai de acordo com a afirmação de Vanderveken²⁸ (1994), de que não há instituição sem função paterna, ou seja, sem lei e sem simbólico. É possível depreender a função paterna na instituição a partir do ensino de Freud, aquilo que indicou em Totem e Tabu: que tudo não seja permitido. Em outras palavras, não há laço social sem interdição em relação ao gozo. É neste sentido que, segundo o autor, uma instituição teria que operar, por definição, uma função paterna. A função paterna tem este papel pacificador e moderador não só na coletividade, mas também para o sujeito, o qual Vanderveken (1994, p. 152) denominou de “ética do Nome-do-Pai.” Esta função toma consistência na instituição principalmente com o discurso do mestre por meio de ideais educativos.

Todo o processo de integração social remonta a essa estrutura. Contudo, o discurso do mestre repousa sobre a ilusão de ter que responder a tudo, de tudo poder explicar. O discurso do analista, de acordo com Vanderveken (1994), permite que o discurso do mestre seja menos unívoco e totalitário. Neste sentido, não tem o propósito de banir o discurso do mestre ou mesmo libertar do Nome-do-Pai, pois deles dependem o laço social e a própria existência da instituição. Nas palavras de Petri (2003, p. 77):

A psicanálise, como clínica do sujeito, da escuta do sujeito, teria como função numa instituição articular a ética do Nome-do-Pai com a ética do desejo. Cada instituição orientada pela psicanálise tem que inventar um modo de lidar com esse paradoxo.

Stevens (2007), fundador do Courtil, afirma que na instituição há que ter lugar a uma instituição particular para cada caso. “É preciso produzir uma instituição tal que

²⁸ Profissional da equipe do Courtil.

permita a existência, no interior dela mesma, de tantas instituições quantos forem os sujeitos que as habitam.” (STEVENS, 2007, p. 77).

A invenção dos dispositivos institucionais só é possível a partir de cada caso, e o saber da psicanálise entra em jogo para viabilizar o descongelamento de ideais e posições fixadas, permitindo criar novas estratégias de intervenção. A instituição que João frequentava revela um percurso na articulação entre psicanálise e educação²⁹, o que possibilitou criar espaços que privilegiassem o singular.

Foi visto que João recusava o que a instituição tinha para lhe oferecer naquele momento. Contudo, João era um jovem que não podia dizer por si próprio, ele não podia decidir se continuaria ou não na instituição e, nesse sentido, fazia lembrar uma criança. No caso de uma criança, é a mãe (ou os responsáveis) quem decide, por exemplo, qual escola a criança vai frequentar, se fica de castigo ou não. A criança, supostamente, não pode fazer nada, assujeitada aos comandos de um outro. No caso de João, mesmo não sendo mais uma criança, já com 18 anos, continua sendo a mãe (ou os responsáveis) quem decide se João continua ou não na instituição.

Como o profissional pode lidar com o fato de João não poder responder por si? É justamente esse ponto que relança a questão para a possibilidade de uma intervenção ética, contra o exercício de um poder arbitrário. Isso implica em tomar a manifestação do sujeito como uma possibilidade de um dizer. Na prática, se não houver o exercício de uma ética o que haverá será o exercício de um poder. A ética da psicanálise aponta para que se privilegie a singularidade de cada caso. Ao apostar na existência de um sujeito do inconsciente, parte-se do pressuposto de que nas manifestações do sujeito há a possibilidade de um dizer, um dizer sobre as marcas que fazem parte de sua história significante.

²⁹ Tratamos dos dispositivos institucionais dessa instituição no Capítulo 1, na seção: “O enquadre institucional”.

Nas manifestações de João, ele revela até onde pode suportar a presença do outro. Esta leitura orienta a intervenção do profissional, a qual só pode ser constatada ao tomar essas manifestações como “valor de um dizer”.

Ao constatar que João se recusava participar das atividades que a instituição tinha para lhe oferecer, pode-se perguntar se era o caso de que ele fosse para outra instituição. Por que mantê-lo ali? A resposta a esta pergunta leva, primeiramente, ao pressuposto de que um indivíduo, necessariamente, teria que se adaptar à instituição para que fosse possível um trabalho. No caso de uma instituição que acolhe casos graves, crianças e jovens psicóticos, a adaptação remete ao adestramento e à imposição de um ideal de que os que lá frequentam irão responder de forma “homogênea” aos propósitos da instituição. Neste sentido, afirmamos que, diante da possibilidade de promover um lugar para a singularidade, é possível criar mobilidade para repensar o próprio funcionamento institucional em cada caso. Trata-se de levar em conta o impossível de cumprir um ideal trazendo visibilidade para as possibilidades de intervenção. Ainda que em pauta, isso não garante que a instituição possa acolher todos os casos, mas permite criar dispositivos que vislumbrem acolher a forma particular com que cada sujeito se coloca no mundo.

Nos dez anos que João frequentou a instituição, apostou-se que ele seria capaz de participar de um grupo. Contudo, ele respondia muito pouco a esse investimento. Havia a demanda de que João pudesse se enlaçar nos dispositivos que a instituição propunha. O que se observou foi que, na escuta da recusa quase total de João em participar das atividades, ou ainda, diante da sua opção por um lugar para se isolar (como o pneu localizado no pátio, revelando a sua exclusão num espaço de integração), foi possível repensar e criar novas possibilidades de intervenção visando ao laço social. Se o foco é o sujeito na sua relação com o significante, faz-se necessário correlacionar o funcionamento institucional com a posição do

sujeito. No caso de João, foi necessária a aposta em um trabalho prévio à própria participação nas oficinas, no qual pudesse ter como referência uma educadora.

A educadora também oferecia oficinas e tinha contato com outros jovens, mas o trabalho com João foi se configurando à medida que ele revelava os espaços por onde podia circular. João pôde, se assim é possível afirmar, fazer uma instituição dentro da instituição. Nos seus achados pelos jogos simbólicos, conseguiu construir uma forma singular de se relacionar com o outro e com a própria instituição.

4.3 A prática do educador atravessada pela psicanálise

Nesta seção parte-se, principalmente, das reflexões de Petri (2003) e Vanderveken (2000) sobre a posição discursiva que o profissional ocupa no trabalho com a psicose em uma instituição que se pretende orientada pela psicanálise. Essa prática se dá sob transferência que, no caso de jovens que apresentam quadro psíquico de autismo, ocorre, de início, do profissional em direção ao outro.

A partir da teoria dos discursos e sobre o desejo que anima o trabalho do educador, ambos os autores afirmam que, na instituição, os profissionais atravessados pela psicanálise tendem, como direção de sua fala, ao discurso do analista:

No entanto, se partirem deste discurso, ou seja, se colarem no lugar de objeto *a* para estas crianças, a clínica nos mostra que nada acontecerá. Dois objetos não fazem laço! Logo, ainda que no campo da psicanálise, o profissional vai se servir principalmente de dois outros discursos, visando sempre a um giro no sentido do discurso analítico. (PETRI, 2003, p. 122).

O profissional, de acordo com Petri (2003), oscilaria entre o discurso do mestre e o discurso da histórica. O discurso do mestre, uma vez que ele é inerente à prática

institucional educativa, é o discurso fundador do inconsciente. O profissional ocuparia esse lugar de Outro primordial, operando na alienação significativa.

Contudo, este seria um mestre barrado, uma vez que não se trata de encarnar a posição de mestre, mas sim de operar a partir de um semblante de mestre. Trata-se de um agente que sabe que não sabe pelo outro.

É interessante essa concepção de fazer semblante de mestre, pois contrapõe com a idéia de ser o mestre e revela o que seria um educador atravessado pela psicanálise. No caso, um mestre que se deixa interrogar pelo discurso analítico, o que permite não fundir-se a essa posição. Vanderveken (1994) ressalta que, na prática com psicóticos, isso produz efeitos de pacificar, de domesticar o gozo, separando o sujeito do saber absoluto do Outro, da mestria absoluta e arbitrária do Outro.

Ao fazer alusão a um mestre castrado, nos aproximamos da posição de agente no discurso da histérica: “Ou seja, muitas vezes fazemos intervenções a partir do lugar de sujeito dividido, daquele que se questiona, que não sabe, e que supõe no outro [...] alguém que poderia produzir um saber.” (PETRI, 2003, p. 123). Contudo, essa posição pode levar a uma identificação ao mestre, enquanto seu ideal.

O que isso implica na prática do educador na instituição? No discurso da histérica, é o desejo de saber que o institui. Na instituição, isso pode ser operador no sentido de um querer saber sobre as crianças e jovens, sobre suas marcas, suas inscrições, as quais orientam a direção do trabalho, mas este não seria um saber fechado sobre a sua patologia, o qual autorizaria um lugar de mestria.

O agente desta clínica oscilaria, então, entre o discurso da histérica, quando se coloca como sujeito dividido frente à criança, produzindo um saber, e o discurso do mestre, quando faz uma intervenção que vai na direção de fazer referência à lei, à inscrição de marcas. (PETRI, 2003, p. 127)

Assim, o educador atravessado pela psicanálise, convocado pela instituição no lugar de mestre (uma vez que trabalha na linha da constituição subjetiva), seria um mestre que se deixa interrogar pelo discurso analítico, deixa apontar a sua falta. A circulação do discurso do analista na instituição seria o que permitiria ao mestre fazer semblante e à histérica não identificar-se ao mestre (PETRI, 2003). Portanto, tanto o discurso da histérica quanto o do mestre são lugares de passagem, uma vez que tendem para o discurso do analista.

Vanderveken (2000) situa essa direção de trabalho em termos do ato analítico ao afirmar que, em uma instituição com orientação psicanalítica, qualquer intervenção tem como esperança última a colocação de um ato. Além do discurso do analista operar em relação ao mestre poderia também produzir um ato analítico. São os laços sociais que definem os atos; desta forma, todo ato está inserido num discurso.

O ato só pode ser avaliado *a posteriori*. Tem sempre a ver com a palavra e com o corte, operando uma mudança radical na subjetividade do sujeito, implicando num atravessamento entre um “*depois* diferente do *antes*.” (VANDERVEKEN, 2000, p. 38, grifo do autor).

O autor adverte sobre a dificuldade da realização dessa operação, já que somente pode ser avaliado no depois. Isso significa que se trata de um ato não programado. Visar ao sujeito, nesses termos, refere-se a uma posição ética calcada no desejo do profissional. Haveria uma necessidade ética de apostar nessa direção, revelando que o trabalho visaria a algo além da terapêutica:

O educador operaria a partir do discurso do mestre, que é terapêutico, porque o significante dá um lugar, proporciona uma identificação, mas visaria a algo para além deste efeito terapêutico, visaria a interpelar o sujeito. (PETRI, 2003, p. 126).

O norte da prática do educador é a possibilidade de interpelar o sujeito, na aposta de uma mudança subjetiva. Para Vanderveken, se uma prática só pode se efetuar

mediada pelo desejo do profissional, esse desejo lhe parece insustentável se não houver uma “esperança de mudança.” (2000, p. 38).

No entanto, o autor afirma que mesmo que esse ideal sirva de baliza no trabalho com crianças que apresentam dificuldades severas, sustentado na esperança de mudança, na realidade cotidiana da instituição, a intervenção situa-se no giro entre a “[...] ação educativa, não visando tocar a posição subjetiva do sujeito, mesmo que a atinja, e o ato psicanalítico” (2000, p. 39).

Intervenções que são qualificadas pelo autor como “falhas”, por passarem ao largo do ato analítico. Contudo, Vanderveken (2000) ressalta que essas intervenções revelam um resultado qualificado como satisfatório em relação a um efeito imediato, como por exemplo: “[...] prosseguimento de um trabalho, abrandamento da agitação ou da angústia.” (VANDERVEKEN, 2000, p. 39). Pode-se dizer que, realmente, é esse tipo de intervenção, qualificada de terapêutica, que foi possível observar na instituição.

Não podemos ignorar que são intervenções que mantêm funcionando a ordem da instituição e que, dessa forma, respondem aos interesses do mestre. Contudo, não se trata de qualquer intervenção, em nome da ordem e dos efeitos terapêuticos. Nesse sentido, há a necessidade ética de interpelar o sujeito num trabalho para além da terapêutica. Tender ao ato analítico, portanto, significa dizer que o educador reconhece ali um sujeito e aposta na possibilidade de mudança, um depois diferente do antes.

Os profissionais do Courtil, portanto, operam sobre o que o Vanderveken denomina de um “ideal minimalista” que se elabora a partir do “[...] desejo que o sujeito persiga o fio lógico de sua questão.” (1994, p. 156).

Como pensar uma prática que tem ao norte um “ideal minimalista” como uma necessidade ética, uma vez que se trata justamente de promover o deslocamento em relação aos ideais?

Pode-se depreender que situar o desejo do educador sustentado em uma possibilidade de mudança não é o mesmo que ignorar o impossível. Como foi visto, não há nenhum valor preditivo que pode ser colado a um ato, uma vez que ele só pode ser constatado e avaliado no depois.

Portanto, não se trata de uma relação que fica tomada pela precariedade, pela idealização com o impossível. O manejo reside justamente, de acordo com Voltolini (2002), em tornar o possível algo visível, não extinguindo o impossível. O discurso do analista ao operar na instituição, ao se apresentar enquanto tendência nos giros de posição do educador, pode implicar em uma linha de condução menos parasitária com os ideais.

4.4 O desejo do educador: a surpresa de um encontro

Foi visto que o desejo do educador está diretamente relacionado com uma posição ética, ao supor a existência de um sujeito para além da síndrome, para além de um jovem a ser civilizado, educado. Mesmo que o jovem não fale, o educador, ao se desprender de um saber prévio, pode reconhecer nas suas manifestações a possibilidade de um dizer. Dizer algo que tem a ver com a sua posição em relação ao laço social, às suas inscrições significantes, à forma particular pela qual se relaciona com a cultura, com o simbólico.

O que implica o desejo do educador na possibilidade de fazer laço? Como tal desejo pode operar na instituição? De que forma o jovem pode aceitar ser destinatário desse desejo?

Em Antenne 110, Ciaccia e Baio (1995) afirmam que o desejo do educador é o que faz o enquadre da instituição. Isso ocorre da seguinte maneira: o educador está lá para que haja encontros: ao estar ocupado com os afazeres do cotidiano ou com os ateliês, pode

manifestar a marca de um desejo próprio. O encontro pode acontecer, à medida que a criança ou o jovem podem aceitar ser destinatário desse desejo particular. Nas palavras de Petri (2003, p. 117):

O agente da clínica se coloca na cena, então, como sujeito. Há desejo pessoal em jogo, numa certa medida, pois se escolherá atividades diversas para trabalhar com as crianças, ainda que a direção do tratamento seja sempre a mesma. E esse desejo tem nome próprio e serão quantos forem os profissionais na instituição.

Na instituição que João frequentava, o motor das oficinas educacionais-terapêuticas³⁰ residia num desejo particular de cada educador. Havia uma espécie de “empréstimo” do desejo, na aposta de que a partir dessa oferta o educando pudesse fazer laço.

Como Ciaccia e Baio (1995) bem colocaram, esses encontros não acontecem por previsão. Pode-se depreender, com base nessa colocação, que se trata de um trabalho que comporta o inesperado, a surpresa, estando o educador disponível para o encontro. Ao reservar um espaço para a surpresa não há uma resposta ideal. Nesse sentido, o desejo do educador é um desejo prevenido, balizado por uma ética, uma vez que sabe que não pode fazer cumprir o ideal.

Petri (2003) ressalta que a posição de Outro barrado e a consideração do saber das crianças de seus próprios significantes como o que permite oferecer um lugar de sujeito à criança é um tendência:

[...] uma posição ética, o que não quer dizer que se realize assim, pois [...] entramos até certo ponto com nosso imaginário neste trabalho, o que de alguma forma coloca nosso fantasma em movimento. Mas a direção do trabalho é fazer a criança prescindir de nosso imaginário, quanto mais ela tiver uma rede simbólica construída para lidar com as demandas. E para isso, toda uma construção precisa acontecer, e nesta construção o profissional contribui efetivamente. (PETRI, 2003, p. 118).

³⁰ Sobre as oficinas, ver Capítulo 1, seção “O enquadre institucional”.

Reconhecer o que sustenta o desejo permite ao educador se ver implicado onde, em um momento anterior, não se reconhecia participando. Isso seria uma mudança de posição em relação ao saber, permitindo ao educador sair da impotência para dar vazão a uma potência em relação ao seu ato. Mesmo que seja, como apontou Vanderveken (2000), uma intervenção “falha” em relação ao ato analítico, trata-se de uma intervenção que, pelo viés da identificação, pode ter efeitos de apaziguamento do gozo. Este seria um trabalho preliminar, como bem apontou Ciaccia (1997)³¹, a ser feito com o psicótico em uma prática onde o tratar e o educar se conjugam.

O que foi possível depreender da prática é que o desejo do educador parece estar calcado na possibilidade da surpresa de um encontro. A surpresa remete ao caráter de não ter uma resposta prévia. O encontro pode acontecer nas oficinas, na hora do lanche, etc. Mariage (1994) associa o trabalho no Courtil à surpresa, uma vez que é difícil prevenir como a criança ou o jovem irão reagir diante de uma intervenção.

Na prática, a educadora pôde se surpreender com João: a surpresa da educadora ao ser seguida pelos olhos de João. Surpresa no momento que João usa a mão da educadora para dar tchau. No momento em que se interessa pelo tambor, reconhecendo ali uma mensagem endereçada ao outro. Não seriam esses momentos de surpresa que sustentariam o desejo do educador em sua prática?

Nisto reside a dificuldade do educador em levar adiante a sua prática em casos nos quais o isolamento do sujeito parece ser intransponível. Como, por exemplo, uma menina que, por causa de comprometimentos orgânicos, não andava, não falava, enxergava com dificuldade e não parecia responder aos estímulos sonoros. Os momentos que se pode chamar de encontros são sutis, como, no caso dessa menina, levantar a cabeça na direção de uma educadora enquanto esta lhe falava. Com base nisso, a alternância dos profissionais no contato

³¹ Tratamos dessa questão no Capítulo 3, na seção “Finalidades do tratar e do educar: consequências para a posição do profissional”.

direto com os jovens, bem como a oferta das oficinas permite tanto ao profissional quanto ao jovem diferentes possibilidades de encontros.

Com o objetivo de interpelar o sujeito, o educador visaria a algo além da terapêutica, calcada na identificação. Trata-se de que o sujeito possa fazer laço social, mesmo que suplente, como uma forma de vínculo com a cultura. A surpresa de um encontro sustenta o desejo do educador, desejo de interpelar o sujeito para que ele possa perseguir o fio lógico de sua questão; em outras palavras, realizar suas próprias versões sobre o Outro. Esse desejo, advertido em relação ao impossível, permite regular a ação do profissional, uma vez que, ao visar a interpelar o sujeito, leva em conta a sua relação com os significantes, com a linguagem, com o Outro.

Isso aponta para uma medida na intervenção, naquilo que Freud alertou os educadores em relação ao ideal e à realidade psíquica³². Com base na teoria de Freud, é possível caminhar e depreender que se trata de estar advertido em relação à impossibilidade de fazer cumprir um ideal e também poder levar em conta a realidade do inconsciente em termos do funcionamento do aparelho psíquico do sujeito e da própria subjetividade do educador. O que aponta para o trabalho do educador especializado, ou ainda, um educador atravessado pela psicanálise, ao aliar na prática o saber referencial na criação dos dispositivos institucionais com o desejo que anima o ato do educador com a dimensão do impossível. Em uma prática que se localiza entre o tratar e o educar, como será tratado a seguir.

³² Tratamos dessa questão no Capítulo 3, na seção: “Educar e civilizar: Freud e o tema da educação”.

4.5 Entre o tratar e o educar: a prática com jovens com comprometimentos subjetivos

A definição mais precária das diferenças entre o tratar e o educar é a burocrática. Com base no que foi tratado neste capítulo, é possível constatar que não é pelo fato de ter um certificado que alguém sustenta a posição de analista. Na clínica, o analista nem sempre opera no discurso do analista, uma vez que, ao ensinar, pode operar no discurso universitário, por exemplo. Quanto ao educador, é lícito pensar que não é o fato de trabalhar em uma instituição de educação especial que garante uma experiência educativa. Trazer a questão dos giros nos discursos permite que se afaste do registro burocrático para implicar o educador em sua prática.

A prática pedagógica, tal como foi definida neste trabalho, estaria mais próxima do discurso universitário, uma vez que opera pela aplicação do saber como universal, colocando o outro no lugar de objeto. Quanto ao educar, aproxima-se do discurso do mestre pois, se enquanto o discurso do mestre é o discurso fundador do inconsciente, é o discurso que opera na educação primordial. É o discurso que permite a inscrição significativa, a função alienadora do significante.

Na prática com João, nos momentos em que a educadora encarnou a posição de mestria, não foi possível um trabalho na direção da constituição subjetiva. A experiência revela que, ao assumir essa posição, ignora-se o sujeito, portanto, também a singularidade. Como, por exemplo, o momento em que a educadora interveio visando a um ideal de comportamentos que os portadores da síndrome de Angelman estariam “capacitados” para realizar, o resultado foi desastroso. João se fechou a qualquer possibilidade de contato. Nesse caso, foi a demanda da educadora que apareceu, uma demanda de que João cumprisse o ideal, tendo de antemão o saber sobre as respostas que ele deveria manifestar. Há, sim, a demanda

do lado do educador, mas seria uma demanda sem exigências, sem impor uma resposta certa, uma resposta ideal.

O que ocorreu, nesse episódio, foi justamente o retorno de uma verdade na falha de um saber. O saber que falha, nesse caso, é aquele que parte de um saber universal sobre a síndrome e que pretende que cada jovem responda de modo a desenvolver as suas potencialidades, desde que o educador aja de forma eficaz. Aliás, como apontou Voltolini (2001) todo e qualquer discurso falha em sua pretensão totalizadora.

Sair do saber universal sobre a síndrome num querer saber mais sobre um jovem implica em um giro no discurso. Uma balança que poderia se aproximar da posição de mestria para a da histórica. Foi visto que é o desejo de saber que opera no discurso da histórica. Pode-se pensar que, nesse caso, trata-se de um querer saber sobre o jovem em questão, sobre suas marcas, suas inscrições, visando a orientar a direção do trabalho.

Esses são lugares de passagem e não o foco. O discurso do analista, por exemplo, possibilita desinstalar a junção do educar com a mestria (enquanto saber sobre o outro), retirando o educador de um lugar fixado, deixando-se interrogar pelo discurso psicanalítico, não acreditando em um ideal a ser alcançado.

Pode-se dizer [...] que o trabalho institucional se direciona no sentido de sustentar e reconhecer qualquer tentativa de elaboração do sujeito como uma solução original, que venha fazer suplência, ou seja, fazer uma metáfora singular ali onde aquela que é dada pela estrutura mesma falhou [...]. (PETRI, 2003. p. 124).

Baio (1992), em um artigo sobre o trabalho institucional com crianças psicóticas na Antenne 110, elucida, em um caso clínico, a posição de onde o educador intervém. Baio (1992) relata, nesse artigo, que Pippo era uma criança psicótica que passava os dias perto de uma parede dando batidas com um copo. Com uma mão dava batidas contra a

parede e com a outra comia tudo o que caía desta. Enquanto isso, ocorria o ateliê dois violões – um para o educador e outro para as crianças. Na vez de Pippo tocar, ele continuava a bater com o copo na parede, indiferente ao que se passava. O educador passou a tocar um acorde de violão a cada batida de Pippo, criando uma seqüência Pippo – educador. Num momento, Pippo para de bater e olha para o educador e este se coloca a cantarolar “Pippo está aí, está bem aí”. (BAIO, 1992, p. 47). Pippo passa a se interessar pelo violão, toma o lugar do violão e o educador faz o ritmo batendo em suas costas. A partir desse dia, Pippo também passa a se interessar por outras pessoas.

A hipótese de Baio (1992) era de que as batidas na parede eram um modo de Pippo tratar o Outro, protegendo-se da ameaça de um Outro desregrado. O educador interveio a partir de uma posição de não saber, sendo o receptor de suas batidas, mas sem saber o que elas queriam dizer. “[...] o que promoveu o início de uma construção, um novo saber sobre o Outro. É assim que os educadores desta instituição lidam com sua tarefa clínico-educativa.” (PETRI, 2003, p. 93).

Essa tarefa clínico-educativa é baseada no entendimento de que o trabalho com as crianças psicóticas seria uma “contra-análise”, uma vez que se na análise se faz a interpretação da relação do sujeito com o objeto de seu gozo, com a criança psicótica o gozo não é para interpretar e sim para “domesticar” (BAIO, 1992, p. 42).

Essa cena de Pippo traz elementos para pensar no encontro que se deu entre a educadora e João no jogo com o tambor³³, já que a educadora se colocou como receptora de suas vocalizações, sem saber o que essas significavam. Nesse jogo, em função da escuta da educadora e da resposta de João, houve um encontro e uma mudança de posição, uma vez que João inverte o agente da demanda: a educadora passa a esperar a vocalização de João para saber que som emitir. Concordamos com Baio (1992) que a prática na instituição com os

³³ Esse jogo foi descrito no Capítulo 1 na seção: “Uma ‘conversa’ sem palavras”.

psicóticos visa a apaziguar o gozo e não a interpretá-lo. Essa compreensão teórica fornece uma posição para nos endereçarmos ao jovem. A similaridade entre os casos reside justamente na posição do educador em relação ao outro: a partir de um não saber se pôs a escutar, sustentando a cena e deixando-se guiar pelas manifestações do sujeito.

O trabalho em instituição não se trata de uma análise, o educador não ocupa a posição de analista. Estar entre o tratar e o educar implica em uma operação educativa, que pode trazer efeitos terapêuticos. Implica em visar a interpelar o sujeito, diferentemente do que ocorre na pedagogia. Implica, também, em deixar-se guiar por esse sujeito. Nesse sentido, entra em jogo a transferência. Transferência que se dá inicialmente do lado do educador em relação ao jovem, ao apostar que o sujeito sabe algo sobre o seu desejo, ou ainda, sobre os significantes que marcaram a sua história.

O educador atravessado pela psicanálise tem como lugares de passagem o discurso do mestre e o discurso da histórica. Ao tender para o discurso do analista, o educador visa a interpelar o sujeito, mesmo que não o atinja. Trata-se de um norte para a intervenção balizada pelo desejo de que o sujeito possa armar uma série significante a fim de se fazer representar.

No caso de João, alguns dos encontros, como foram visto, ocorreram durante os jogos simbólicos. A educadora deixou-se guiar por João na sua aventura pelas bordas. Nos jogos de João, foi a possibilidade de armar uma série significante o que estava em questão, viabilizando a entrada do novo, de insígnias da cultura. A educadora sustentou a cena nos jogos, na aposta de que na circulação de João pela instituição haveria a possibilidade de um dizer.

Vorcaro (2002) situa o jogo como fundamento da educação, uma vez que se trata da própria prática da linguagem, responsável pelo efeito sujeito: “Jogar é operar um

sistema de trocas, é prática de linguagem.” (VORCARO, 2002, p. 39). A partir do jogo, é possível distinguir a inscrição do sujeito no campo do simbólico.

A dificuldade é a de reconhecer na atividade de uma criança ou jovem a lógica de um jogo. Assim, se o educador se deixa guiar pelos jogos pode colher os pontos e as modalidades de articulação pelos quais o simbólico toma o corpo. Por meio da psicanálise é possível:

“[...] depreender seu [da criança] método de jogo e assim distinguir as vias pelas quais uma direção de edificação subjetiva pôde ser desdobrada, retirando-a de uma apreensão impossível, para uma abordagem a partir de sua lógica própria.” (VORCARO, 2002, p. 44).

Neste trabalho, pode-se considerar que os jogos foram paradigmáticos para uma prática entre as bordas do tratar e do educar, no caso de um jovem que apresentava um quadro psíquico de autismo, enquanto possibilidade de passar da vertente do gozo para a vertente significante.

Na prática, a educadora apresenta-se sem um saber sobre o outro, acompanhando João em sua circulação nos espaços da instituição. Há um querer saber mais sobre o jovem, sobre as suas inscrições significantes, sobre o que está em jogo nas suas andanças pelas bordas. Nisso reside a aposta de que ali há a possibilidade de um dizer, há um sujeito. No jogo de dar tchau (I), por exemplo, houve um ato posto, educativo, se assim é possível afirmar, no momento que a educadora diz tchau para a mãe de João e acena com a própria mão. Com isso, a educadora oferece uma significação, “tchau” – que marca a ausência da mãe.

Pode-se pensar essa cena a partir de uma leitura da psicanálise em relação aos giros no discurso da seguinte maneira: um mestre castrado em relação ao saber que passa a querer saber mais sobre o jovem, operando no discurso da histérica. Enquanto tendência ao

discurso do analista, ou mesmo atravessado por ele na balança entre os discursos, aposta na existência de um sujeito. Diante da surpresa do encontro, foi possível operar com a marca de um significante, significante que naquele momento era sustentado pela educadora, o qual João aceitou-se destinatário.

Os efeitos que foram observados nessa prática entre o tratar e o educar são terapêuticos. Seria uma espécie de tratamento que se utiliza do ato educativo enquanto ferramenta terapêutica? Ou seria uma educação (terapêutica), que se serve da psicanálise - ao visar ao sujeito e apostar em uma mudança subjetiva - para promover um vínculo com a cultura e, portanto, a entrada no simbólico?

Essa questão fica em aberto, antes de dar um nome a essa prática e tentar fixá-la em um dos campos, é preferível dizer que se trata de uma prática que se localiza entre o tratar e o educar. O profissional que se ocupará desse jovem visará, a partir do enquadre no qual está inserido e dos dispositivos que tem ao seu alcance, a interpelar o sujeito, na possibilidade da surpresa de um encontro.

Capítulo 5

Considerações finais

Privilegiamos realizar essa investigação a partir da experiência clínica, da construção do caso. Nas reuniões do Laboratório de Psicopatologia Fundamental o Prof. Dr. Manoel Tosta Berlinck não deixa de enfatizar que uma pesquisa em psicanálise parte da prática clínica. Parte-se da clínica para que assim seja possível encontrar palavras que digam da experiência, possibilitando a construção de uma metapsicologia. Nesse sentido que o método clínico não se confunde com a clínica, ele seria uma segunda navegação pela clínica, uma vez que não é possível esgotar a clínica no seu relato.

Após a prática e um caminho de compreensão possível, esta etapa do trabalho suscita o momento de concluir. Este momento é atravessado justamente pela transferência com as surpresas nos encontros que a prática revelou. Não se trata nem de impotência nem de impossível, mas sim do que foi possível ser realizado.

Ao longo da dissertação, foram delimitados campos de investigação para depois pensar sobre as suas intersecções: a relação entre o orgânico e a constituição subjetiva, pedagogia e educação, o tratar e o educar. Precisar a extensão e os limites desses campos se fez necessário para se amparar menos num enquadramento imaginário, partindo do caso para pensar a posição da educadora no trabalho com um jovem com comprometimentos orgânicos que apresentava uma relação primitiva com o simbólico.

Reduzir o sujeito a um conjunto de manifestações de sua síndrome ou a um conjunto de comportamentos previamente fixados pode levar o educador a recorrer a técnicas de ajustamento, de adaptação, como um imperativo de integração à engrenagem social. O trabalho com jovens em uma instituição de educação especial coloca em evidência a insuficiência de métodos fechados, convocando à revisão do enquadre educativo em relação

aos seus ideais. Nesses casos, o singular se impõe na relação educador-jovem. O educar visa ao coletivo, ao operar por meio do discurso do mestre, é o discurso da lei e da ordem. Ao mesmo tempo em que a educação é voltada para o coletivo também permite a singularidade, uma vez que cada um se relaciona de forma particular com a inscrição da lei. É este ponto que se privilegiou neste trabalho, a forma particular com a qual o sujeito pode realizar um vínculo com a cultura. Isto é evidenciado na instituição através do discurso do analista enquanto aquele que privilegia o singular, o sujeito. Talvez essa seja uma das dificuldades no trabalho da inclusão de alunos especiais em classes regulares, pois impõe o singular onde o que existe é a relação educador-grupo.

Nesse trabalho não foi realizada referência ao tema da inclusão escolar. João não pode ser considerado, pelo menos não poderia, no momento em que a prática foi realizada, um jovem candidato à inclusão escolar. Com base na experiência com João, pode-se afirmar que nem todas as crianças e jovens com comprometimentos orgânicos e psíquicos se beneficiariam dessa proposta.

A constituição de uma educação inclusiva de acordo com Páez (2001) vem responder à demanda de que crianças portadoras de necessidades especiais possam encontrar um lugar nas escolas regulares. A autora argumenta que isso nem sempre é possível, considerando o grau de dificuldade que a criança encontrará para se adaptar ao grupo. Ressalta o fato de que há crianças que, por determinadas circunstâncias, seja pela severidade de seu quadro ou por sua história familiar, podem estar melhor sustentadas em uma escola especial.

Aqui surge uma necessidade de decidirmos caso a caso, quem é que pode participar da vida escolar comum e quem é que requer uma escola para psicóticos. E os que requerem uma escola para psicóticos, evidentemente, são uma minoria, mas isso não quer dizer que não existam em número suficiente para justificar uma atividade específica que os auxilie. (JERUSALINSKY, A. 2007, p. 146).

Há crianças e jovens que estão nas escolas especiais e que podem participar de um projeto de integração nas escolas comuns. Contudo, há também aquelas que “[...] por terem severos e complexos problemas orgânicos ou psíquicos, não têm um lugar definido no sistema educativo [...]” (PÁEZ, 2001, p. 36).

Aos psicóticos, muitas vezes, resta a reclusão em casa, ou a incursão em atividades que não sejam dotadas de uma injunção, como as escolas de artes, música, ou a informática. São poucas as instituições que se dedicam a integrar crianças com estes quadros psíquicos graves. Elas encontram lugar, em raros casos, em classes de escolas especiais, ou em escolas terapêuticas. (MEIRA, 2001, p. 45)

Não participar de uma escola regular não é o mesmo que destiná-los à exclusão. O caso de João requer um empreendimento educativo que está distante do ensino das letras e números. Além disso, pode-se perguntar se o fato de frequentar uma sala regular traria benefícios para a integração social. A prática com João aponta para um empreendimento educativo anterior a isso. De acordo com Páez (2001), todo ser humano pode se beneficiar da educação, entendida no seu sentido mais amplo: “Educação no sentido mais amplo quer dizer educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar, conduzir.” (PÁEZ, 2001, p. 33). Cabe à instituição que se ocupa dessas crianças e jovens uma produção outra, capaz de deslocar os efeitos da exclusão visando ao laço com a cultura, de modo a privilegiar as manifestações singulares de cada um.

Em uma prática educativa atravessada pela psicanálise, o que se busca é a possibilidade do estabelecimento do laço social como aquilo que permite ao sujeito fazer vínculo com a cultura. Trata-se, portanto, de um trabalho que opera do lado da constituição subjetiva, aliado ao próprio processo de humanização do humano.

Isso aponta para o que Chemouni (1988) depreendeu de Freud, aquilo que destacou como reeducação, uma educação que se ocupa de crianças e jovens que apresentam problemas graves e que por isso necessitam de uma relação terapêutica, sugerindo a

possibilidade de se utilizar terapêuticamente a psicanálise em enquadres outros que não o analítico clássico. Essa seria a tarefa para o que chamou de educador especializado.

No enlace entre o tratar e o educar, entendemos que a prática institucional pode apresentar dispositivos que ofereçam possibilidade ao sujeito de realizar um vínculo com a cultura, como, por exemplo, as oficinas. As intervenções ocorrem de forma espontânea e só podem ser avaliadas posteriormente. Contudo, não se trata de qualquer intervenção, na qual cada um pode fazer o que quiser. Essa condição revela a necessidade do exercício de se criar dispositivos institucionais mais coerentes com os fenômenos clínicos da psicose. Nesse sentido, a importância das reuniões de equipe, tanto pela transmissão de um saber referencial da psicanálise quanto pela possibilidade de pensar clinicamente cada caso.

Em Bonneuil, por exemplo, a estrutura da montagem institucional tem como base o entendimento dos fenômenos clínicos da psicose. Bonneuil foi definida por Mannoni (1978) como “un lieu pour vivre”³⁴. Um lugar que funciona como uma base de permanência oferecendo aberturas para o exterior. A montagem institucional é baseada no entendimento clínico de que na estrutura psicótica não houve a inscrição da falta e aposta que, a partir das oscilações entre o dentro e o fora da instituição, possa emergir um sujeito que se interroge sobre o que quer. Tal dispositivo institucional toma a função de um corte, na tentativa de instaurar algo da ordem do desejo. A psicanálise está presente na instituição como uma espécie de clareagem psicanalítica:

O paradoxo de Bonneuil é que não se pratica aí a psicanálise [...]; mas tudo o que aí se faz baseia-se rigorosamente na psicanálise, à qual não se recorre como técnica de ajustamento mas, outrossim, como subversão de um saber e de uma práxis. (1977, p. 16).

³⁴ Tradução: *Um Lugar para Viver*, título do livro escrito por Maud Mannoni (1978) e pela equipe de Bonneuil.

Com base na experiência de Bonneuil, Mannoni revela que a psicanálise na instituição permite evitar um trabalho de totalização, ao questionar os ideais educativos. Para que a psicanálise esteja presente na instituição deveria haver a suspensão da teoria.

Na esteira da experiência de Bonneuil, instituições como o Courtil, Antenne 110 e o Lugar de Vida apostam que, para além e também como parte da montagem institucional, o saber referencial da psicanálise pode auxiliar os educadores na prática cotidiana, tanto ao levar em conta a dimensão do impossível quanto no entendimento dos fenômenos clínicos da psicose. Há, sim, a suspensão do saber da teoria analítica enquanto aplicação, pois não se visa a submeter as crianças e jovens à psicanálise. Petri (2003) ressalta que os seminários, as supervisões e as reuniões clínicas são dispositivos discursivos utilizados nessas instituições que apresentam a prática específica do tratamento institucional de crianças psicóticas onde os profissionais têm uma transferência direta com a psicanálise, seja a partir da análise pessoal, ou através dos seminários e supervisões realizados nas instituições.

À luz das experiências das instituições citadas anteriormente, pergunta-se: quais os efeitos da transmissão da psicanálise aos educadores? De que forma ela pode auxiliar na prática sem cair em mais um discurso fechado sobre a criança e o jovem? Como o educador pode apreender esse saber?

A transmissão da psicanálise não se dá apenas pelo ensino conceitual, parte de uma experiência com o inconsciente a partir da análise pessoal. E no caso dos educadores? A proposta não é de que os educadores façam análise, como foi dito no decorrer do trabalho. Nesta pesquisa, a transmissão da psicanálise aos educadores fica como uma questão que aponta para um outro problema de investigação, o qual pode ser resumido da seguinte forma: O que é e para que transmitir a psicanálise a quem não se pretende analista?

Voltolini (2002) aponta um ponto de intersecção entre a formação do analista e a do educador quando Freud alinha os três ofícios impossíveis, indicando um caminho para se pensar a transmissão da psicanálise aos educadores.

O passo a mais a ser dado é de perguntar se ao partimos deste princípio de alinhamento não poderíamos postular de que haveria algo em comum na formação do psicanalista e do educador sobre o que valeria a pena refletir no sentido de indicar caminhos para a questão da transmissão. (VOLTOLINI, 2002, p. 271).

O autor ressalta justamente a possibilidade de uma mudança em relação ao saber, saindo de uma precariedade da relação com o impossível tornando visível o possível. Isso marca a idéia de movimento, o que permite ao educador sair da impotência de seu ato diante de um ideal pedagógico.

De acordo com Voltolini (2002), essa transmissão ocorre à medida que o educador consegue estabelecer outra relação com o impossível, convocando-o a falar para além de suas queixas, marcando sua interrogação como potencial de questionamentos dos ideais. A psicanálise pode auxiliar quem trabalha na instituição a evitar um trabalho menos totalitário, operando enquanto um semblante de mestre, um mestre não-todo, indo ao encontro da proposta de Mannoni.

Contudo, como foi apresentado, outra possibilidade de transmissão se apresenta aos educadores que se ocupam do tratamento institucional de crianças e jovens psicóticos, aquela que marca o saber referencial sobre os fenômenos clínicos da psicose. O saber referencial bem como as reuniões clínicas não pretendem constituir um saber completo sobre o outro, uma vez que ele é verificado constantemente na prática, sendo elaborado juntamente com a criança ou o jovem a partir de suas manifestações.

No caso desta pesquisadora, além da experiência enquanto educadora, também estava iniciando o seu percurso de formação em psicanálise. Não se pode desconsiderar os

efeitos que tal circunstância teve em seu trabalho, uma vez que se interessava pela escuta do sujeito e tentava articular esta condição com o trabalho institucional que estava desenvolvendo. No entanto, isso não era pré-requisito para o trabalho na instituição. Nem todos os educadores tinham transferência com a psicanálise, mas foi possível observar que as reuniões clínicas, aliadas aos grupos de estudos, auxiliavam os educadores a se interrogarem sobre como intervir em cada caso.

Na última reunião clínica que a educadora participou na instituição, por exemplo, foi comentado o caso de João. Foi possível constatar, juntamente com a equipe, que a “agressividade” de João (mordidas, cuspes, arranhões) estava intimamente relacionada à recusa ao contato com o outro. Diferentemente de considerar esses comportamentos como uma forma de chamar a atenção, a hipótese de que a aproximação do outro enquanto completo, detentor da lei e de um saber sobre o que ele deveria fazer, era invasiva para João, trouxe elementos para se pensar em novas estratégias de intervenção visando ao laço social, na qual o educador poderia oferecer uma presença menos ameaçadora. Dessa forma, apostamos que uma pesquisa futura sobre os efeitos da transmissão da psicanálise aos educadores na sua prática constitui um tema a ser investigado.

Neste trabalho, considerou-se que o educador atravessado pela psicanálise, no trabalho específico do tratamento institucional de crianças e jovens com graves comprometimentos orgânicos e psíquicos, teria como fundamento de sua prática tanto o saber referencial da teoria analítica quanto a possibilidade de se deixar interrogar em relação aos ideais educativos.

A prática do educador atravessado pela psicanálise, do educador especializado, localiza-se entre o tratar e o educar. Estar entre o tratar e o educar aponta para intervenções que oscilam entre uma medida educativa que não visa ao sujeito, mas que pode atingi-lo, e intervenções que têm como foco o sujeito, no sentido de sustentar e reconhecer qualquer

tentativa de elaboração do sujeito como uma solução original que venha a fazer suplência no lugar da ausência da metáfora paterna.

Como, por exemplo, de um lado, retirar João de uma oficina quando ele belisca o braço de uma garota, ou cuspe na face de um educador. E, por outro lado, uma intervenção que considere a singularidade do caso, das marcas e inscrições que o jovem apresenta, como acompanhar João na sua circulação pela instituição, na aposta de que ali havia a possibilidade de um dizer.

Nessa última intervenção, levando em conta o interesse de João na tentativa de promover deslocamentos, a educadora o acompanha nesse movimento. Primeiramente, João acenava para a janela do estacionamento vazio, o que foi entendido como o que poderia marcar a ausência da mãe. Depois, passou a dar tchau das janelas das salas para as outras pessoas que estavam lá dentro. Tal gesto tornou-se uma marca reconhecida por todos na instituição e a equipe autenticava a mensagem respondendo com outro aceno de tchau. Com isso, João se dirigia para outra janela. Fazia esse percurso até ter percorrido todas as salas da instituição. Esse movimento aconteceu até o dia em que deu tchau para a educadora, entrando sozinho em uma das salas e participando da oficina de pintura. João passou a se interessar pelo que acontecia nas oficinas e fez parte de algumas. Ele passou a entrar nas oficinas e a dirigir seu olhar para o que lá estava acontecendo, diferentemente de quando se virava de costas para todos e se colocava a observar, pela janela, o movimento do lado de fora.

Entende-se que o esclarecimento daquilo que está em jogo na estruturação do sujeito pode fazer diferença na direção da prática educativa. Neste caso, João precisou visitar os jogos de borda, o que não constitui regra para o trabalho em instituições que se ocupam do tratamento e da educação de jovens psicóticos. João guiou a educadora na sua aventura pelas bordas, mostrou uma brecha para a possibilidade de laço, uma possibilidade para sair da apatia, permitindo a entrada do novo. Há casos nos quais os comprometimentos orgânicos são

tão graves que fica muito difícil para o educador realizar uma leitura. Contudo, se não há uma aposta no sujeito o que resta é a síndrome.

O jogo de dar tchau, por exemplo, permitiu um abrandamento do gozo, trazendo efeitos terapêuticos, dissipando a agitação e o choro. Parece que essa intervenção opera pela colocação de um significante importante para João. Pode-se pensar que, além de promover o abrandamento do gozo, tal intervenção coloca também um ato, onde algo de novo instala-se no sujeito, um significante que marca a ausência da mãe. Algo que permite suportar a separação. Armar em série os significantes permitiu um contorno para o transbordamento pulsional. O trabalho possibilitou redução da agitação de João e, paradoxalmente, redução do seu marasmo. Nem “furacão”, nem “balanço de pneu”. Ao mesmo tempo, pôde aceitar tanto uma maior distância entre ele e a mãe, entre ele e as educadoras, quanto aceitar aproximações, criando novas possibilidades de laço social.

Contudo, sabemos que se trata de um laço frágil. Até que ponto é possível reconhecer esses efeitos em João sem que ele, necessariamente, precise de um outro que esteja lá para sustentar a cena e conseqüentemente sustentá-lo na cadeia significante?

Com isso, ao invés de fechar a questão abre-se outra. Trata-se de uma pergunta clínica dos profissionais que se ocupam de jovens que apresentam um quadro de autismo superposto a um quadro orgânico marcado pela síndrome: é possível que o sujeito possa construir uma suplência, uma metáfora singular àquilo que falhou? Ou ainda, é possível a construção de um laço social que não tenha que ser sustentado constantemente pelo profissional? Laço este que se revela menos flexível que a suplência, o que recai no obstáculo da separação apontado por Soler (2007), que afirma que a possibilidade de tratamento pode ficar restrita a alocar no sujeito uma máquina terapêutica pela vida afora.

Jerusalinsky, A. (1993) relatou, com base em seus estudos, que intervenções terapêuticas precoces produzem efeitos de entrada na ordem do significante, revelando uma

diminuição dos traços autistas, bem como a possibilidade de construção de um registro de alteridade em relação ao Outro. A pergunta que recai é: e se ele já tem 18 anos?

Essa questão aponta para as diferenças fundamentais no trabalho realizado com crianças pequenas, bebês e um jovem. Apesar de João lembrar muitas vezes uma criança, como nos cuidados necessários e nos jogos realizados, ele já não é mais uma criança pequena em tempo de maturação anátomo-fisiológica e crescimento corporal:

[...] tanto a constituição psíquica quanto as aquisições instrumentais são necessariamente estabelecidas desde temporalidades simbólicas – seja na sequência progressiva de complexização que implica o instrumental, seja nos efeitos de antecipação e retroação próprios do tempo lógico implicado na constituição psíquica. Mantêm com a passagem do tempo uma relação de uma certa, jamais absoluta, contingência, pois se bem a passagem do tempo arme limite para ambas, limite este que se impõe quanto à perda progressiva da plasticidade cerebral e também quanto ao fechamento da estrutura psíquica na adolescência, não é a passagem do tempo em si, nem a chegada de uma determinada idade que causam o advento de uma aquisição instrumental e tampouco a constituição do sujeito. (JERUSALINSKY, J. 2003, p. 83).

Quanto a esses limites em relação à entrada na ordem significante, decorrentes da passagem do tempo, da perda progressiva da plasticidade neuronal, a questão fica em aberto. Igualmente em aberto fica a questão das possibilidades de mudança subjetiva em um jovem que, apesar de ter atravessado a puberdade, parece não ter passado pela adolescência, tempo de fechamento da estrutura psíquica. O problema pode ser colocado da seguinte forma: qual é a relação da passagem do tempo cronológico com os tempos lógicos da inscrição do sujeito na ordem simbólica? Quais as implicações disso na prática com um jovem de 18 anos que não atravessou a adolescência?

Essas são questões que só a partir da experiência clínica poderão ter desdobramentos. Quanto aos profissionais que se ocupam desses jovens, fica não a certeza

antecipada sobre os caminhos que o sujeito pode transitar pela vida, mas sim a aposta na surpresa de um encontro.

Referências

ARAÚJO, F. B. de. A (im)possibilidade educativa na psicose. In: III Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e IX Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, 2008, Niterói, RJ. *Anais do III Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e IX Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental*, p. 1-8, 2008. Disponível em: <<http://www.psicopatologiafundamental.org/?s=90&c=561>>. Acesso em: 25 de fev. 2009.

ATEM, L. M. Autismo e defesa primária: questões sobre o sujeito e a transferência. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. I, n.1, p. 77-85, mar. 1998.

BAIO, V. Orientation psychanalytique dans une institution pour enfants dits psychotiques. *Les Feuilles du Courtil*, n. 4, p. 42-52, avr.1992.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: _____. (Org.). *A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-24.

BANKS-LEITE, L.; SOUZA, R. M. de O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-82.

BASTOS, M. B. *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – USP/IP, 2003.

BENJAMIN, W. Brinquedos e jogos. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 95-102.

BERLINCK, M. T. *Psicopatologia Fundamental*. São Paulo: Escuta, 2000.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

CABAS, A. G. *Curso e discurso da obra de Jacques Lacan*. São Paulo: Moraes, 1982.

CALLIGARIS, C. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. (Folha explica).

CHEMOUNI, J. Freud entre l'éducation et l'éducation spécialisée: la psychanalyse hors la loi. *Frénésie, Hist. Psychiat. Psychanal.*, v. II, n. 6, p. 199-218, 1988.

CIACCIA, A. di. Da pedagogia à psicanálise. *Estilos da Clínica*, São Paulo, ano I, n. 2, p. 18-26, 1997.

_____. Inventar a psicanálise na instituição. In: MILLER, J. A.; MILLER, J. (Org.). *Pertinências da psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 69-75.

CIACCIA A. di.; BAIO, V. Le voile et le manque. *Revue Internationale de Santé Mentale et Psychanalyse Appliquée*, n.1, p. 39-67, juin 1995.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORIAT, E. *Psicanálise e clínica de bebês*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1997.

FÉDIDA, P. *Nome, figura e memória: A linguagem na situação psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 1991.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1905]. p. 119-231. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 7).

_____. O Esclarecimento sexual das crianças. In: _____. *"Gradiva" de Jensen e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1907]. p. 121-129. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 9).

_____. Introdução a The Psycho-Analytic Method, de Pfister. In: _____. *O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1913]. p. 353 - 357. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 12).

_____. Totem e tabu. In: _____. *Totem e tabu e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1913]. p. 13-163. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 13).

_____. À Guisa de Introdução ao Narcisismo. In: _____. *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2004 [1914]. p. 95-132. (Obras psicológicas de Sigmund Freud, v. 1).

_____. Além do princípio de prazer. In: _____. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1920]. p. 13-75. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 18).

_____. Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn. In: _____. *O ego e o ID e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1925]. p. 305 - 308. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 19).

_____. O mal-estar na civilização. In: _____. *O Futuro de uma Ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1930]. p. 67 - 148. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 21).

_____. O Futuro de uma ilusão. In: _____. *O Futuro de uma Ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1927]. p. 13 - 63. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 21).

_____. Conferência XXXIV: Explicações, aplicações e orientações. In: _____. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1933]. p. 135 - 154. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 22).

_____. Análise terminável e interminável. In: _____. *Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1937]. p. 225 - 270. (Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição *standard* brasileira, v. 23).

FRIDMAN, C. *Síndrome de Angelman*. Disponível em: <<http://www.neurociencias.org.br/Display.php?Area=Textos&Texto=Angelman>>. Acesso em: 16 de mar. 2008.

FRIDMAN, C.; KOK, F.; DIAMENT, A.; KOIFFMANN, C. P. Síndrome de Angelman causa frequentemente não reconhecida de deficiência mental e epilepsia relato de caso. *Arquivos de Neuro Psiquiatria*, v. 55, n. 2, p. 329 – 333, 1997.

HENNING, L. M. P. *Aula Inaugural ao Curso de Pedagogia* – Universidade Estadual de Londrina, 1º sem. 2008. No prelo.

ITARD, J. Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem de Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.). *A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000 [1801]. p. 123-177.

JERUSALINSKY, A. Autismo: la infancia de lo real. *Escritos de la Infancia*, Buenos Aires, n. 2, p. 93-99, 1993.

_____. O Outro do Pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n. 16, p. 6-13, 1999.

_____. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. 4. ed. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2007.

JERUSALINSKY, J. *Temporalidade e clínica com bebês – uma abordagem da clínica da estimulação precoce a partir do corte epistemológico da psicanálise* -. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – PUC-São Paulo, 2003.

_____. *Jogos constituintes do sujeito como inscrição de um litoral de gozo*. 2007. Texto apresentando no Laboratório de Psicopatologia Fundamental PUC-SP como parte da tese de doutorado de Julieta Jerusalinsky .

JORGE, M. A. C. *Sexo e discurso em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.

KAUFMANN, P. (Org.). *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KUPFER, M, C. A presença da psicanálise nos dispositivos institucionais de tratamento da psicose. *Estilos da Clínica*, São Paulo, n. 1, p. 18-33, 2º sem. 1996.

_____. M. C. M. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. *Estilos da clínica*, São Paulo, n.7, p. 96-107, 2º sem. 1999.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998a.

_____. *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999 [1957-1958].

_____. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2. ed. 1998b [1964].

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

_____. *O Seminário, livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985 [1972-1973].

LAJONQUIÈRE, L. (Psico)Pedagogia, Psicanálise e Educação. Uma aula introdutória. *Estilos da Clínica*, ano III, n. 5, 2º. sem. 1998.

_____. *Infância e ilusão (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MANNONI, M. *Educação Impossível*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1977.

_____. *Um lugar para viver: as crianças de Bonneuil, seus pais e a equipa dos <<vigilantes>>*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MARIAGE, V. Le Courtil: une expérience de la surprise. *Les Feuilles du Courtil*, Tournai, n. 8/9, p. 13-20, juin 1994.

MEIRA, A. M. G. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. *Escritos da criança*, Porto Alegre, n. 6, p. 41- 52, 2001.

MILLOT, C. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1995.

MOLFETTA, G. A. de. *Síndrome de Angelman*. Disponível em: <<http://membros.lycos.fr/angelman/portug01.htm>>. Acesso em: 14 de mar. 2008.

OLIVEIRA, L. G. de; JARDIM, G. do C. E Agora? As crianças cresceram... *Estilos da Clínica*, São Paulo, n. 6, p. 94-99, 1999.

PÁEZ, S. M. C. de. A integração em processo: da exclusão à inclusão. *Escritos da criança*, Porto Alegre, n. 6, p. 29-40, 2001.

PAÍS, A. De una tragedia a la construcción del destino. *Escritos de la Infancia*. Buenos Aires, año. III, n. 5, p. 19-28, ago. 1995.

PETRI, R. Bonneuil: escola ou tratamento? *Estilos da clínica*, São Paulo, n.4, p. 90-95, 1998.

_____. *Psicanálise e Educação no Tratamento da Psicose Infantil: quatro experiências institucionais*. São Paulo: Annablume, 2003.

PINHO, G. S. O brincar na clínica interdisciplinar com crianças. *Escritos da criança*, Porto Alegre, n. 6, p. 179-192, 2001.

RABELLO, S. *Dizeres de crianças: Jogos de repetições e modulações tonais entoando jogos subjetivos*. 2004. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – PUC-São Paulo, 2004.

SEYNHAEVE, B. Le discours du maître, que'en faire? *Les Feuilletts du Courtil*, Tournai, n. 8/9, p. 145-149, juin 1994.

SILVA, M. H. de B. A constituição imaginária do corpo. In: ROCHA, P. S. (Org.). *Autismos*. Recife: Editora Escuta, 1997. p. 69-78. (Biblioteca de Psicopatologia Fundamental).

SOLER, C. *O inconsciente a céu aberto da psicose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

STEVENS, A. A instituição: prática do ato. In: MILLER, J. A.; MILLER, J. (Org.). *Pertinências da psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 76-85.

STRAUSS, M. A verdadeira função do pai é unir um desejo à lei. In: MILLER, G. (org.), *Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

VANDERVEKEN, Y. Institution, Nom-du-Père et discours de l'analyste. *Les Feuilletts du Courtil*, Tournai, n. 8/9, p. 151-158, juin 1994.

_____. Intervenção e ato. In: KUPFER, M. C. M. (Org.). *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento*. Salvador: Ágalma, 2000. p. 37 – 45.

VOLTOLINI, R. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. *Estilos da Clínica*, ano VI, n. 10, p. 101 – 111, 2001.

_____. As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP: Educação, escola e ética nos tempos contemporâneos, 3, 2001, São Paulo, SP. *Anais do 3 Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, p. 267-272, 2002.

VORCARO, A. M. R. O jogo. Ou o ponto de imbricação entre educação, psicanálise e lingüística. In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP: Educação, escola e ética nos tempos contemporâneos, 3, 2001, São Paulo, SP. *Anais do 3 Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, p. 37-44, 2002.

ZENONI, A. Traitement de l'Autre. *Préliminaire*, Bruxelas, n. 3, p. 101-112, 1991.

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](#)