



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

PSICOSE INFANTIL E EDUCAÇÃO: A INTERFACE DE UM PORVIR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carlos Alberto Severo Garcia Júnior

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

PSICOSE INFANTIL E EDUCAÇÃO: A INTERFACE DE UM PORVIR

por

Carlos Alberto Severo Garcia Júnior

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks

**Santa Maria, RS, Brasil.
2010**

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

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

PSICOSE INFANTIL E EDUCAÇÃO: A INTERFACE DE UM PORVIR

elaborado por
Carlos Alberto Severo Garcia Júnior

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

**Maria Inês Naujorks, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Orientadora)**

Carla Karnoppi Vasques, Prof^a. Dr^a. (UNISUL)

Fabiane Adela Tonetto Costas, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Prof^a. Dr^a. (UFSM) – Suplente

Santa Maria, 29 de março de 2010.

Dedico este trabalho aos meus pais e às minhas irmãs.

AGRADECIMENTOS

Nem sei quantas mãos me ajudaram a escrever esta dissertação. Este trabalho é uma interferência de muitas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal. Gostaria de agradecer algumas...

À minha orientadora, Maria Inês Naujorks, pelo tempo de espera das minhas angústias, pelas conversas generosas, pelos cafés descontraídos, pelo seu ensinar leve e sutil, características de sua pessoa, e pela ajuda em permitir um esboço de escrita “autoral” e pela colaboração no desenvolvimento desse jovem e incipiente pesquisador.

À professora Carla K. Vasques, uma instigadora de ideias; alguém que me propôs a refletir sobre um tema desafiador e capaz de disparar boas dúvidas.

À professora Fabiane A.T. Costas, pela combinação perfeita de simplicidade e profundidade; pessoa capaz de dialogar, acolher e dividir espaços de construção de conhecimento.

À professora Márcia L. Lunardi-Lazzarin, por aceitar o convite e pela importante influência nas leituras foucaultianas que até hoje seguem ecoando em meus devaneios.

Aos meus pais, Carlos Alberto Severo Garcia e Cleusa Mara Nóbrega Garcia, pela vida, pelo amor, pelo apoio e pela “herança” que me deixam, a procura inacabada pelo conhecimento.

Às minhas irmãs, Michelle Nóbrega Garcia, amiga e confidente, capaz de topar “indiadas”, por acreditar na força dos meus esforços e por me dar o prazer de ser padrinho/tio da Antônia, um doce, uma linda, e a Flávia Nóbrega Garcia, que indiretamente influenciou a minha trajetória na Educação Especial, pela sempre presente confiança em meus esforços, pela torcida e, principalmente, pelo carinho.

À Volnei Dassoler, pela ajuda na minha própria escuta...

À Marta Conte, por ter acompanhado minhas angústias, mudanças, indignações, lamentações e por ter me escutado em um momento de muitas transformações...

À Marise Bartolozzi Bastos, pela gentileza de colaborar com esta pesquisa.

Ao meu amigo César Augusto Nunes Bridi Filho, que me ensinou que “para tudo há um tempo (em pedido)”, que as distâncias quem faz somos nós e que se fez e faz presente na minha história.

Às minhas colegas Tânia Azevedo, pessoa generosa, cativante, cheia de energia, amiga valiosa e sempre na torcida pelas minhas conquistas e Cristiane Lazzeri, pelas conversas e trocas valiosas nos estudos.

Aos meus colegas da Residência Integrada em Saúde (RIS), no Grupo Hospitalar Conceições (GHC), que me ajudaram a construir um “cuidado sem fronteiras”, a rir da tragédia e chorar da comédia.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

À Suelem Duarte Viegas, pela companhia, pelo ombro, obrigado.

Aos meus primos Derly Porto e Adriana Soletti, por me acolherem carinhosamente na cidade de Porto Alegre, pela paz e serenidade transmitida, amo vocês.

À P.aula Thais Ávila, “porque era ela, porque era eu”.

Às diferentes pessoas que acompanhei, escutei e que também me escutaram ao longo desses anos, certamente, sem elas não teria conseguido escrever, refletir, estudar e ser quem já sou.

A todos os grandes compositores e músicos que me acompanharam nesse tempo, especialmente, ao mestre Chico Buarque.

E, a todos que, de uma forma ou de outra, somaram nesta produção, agradeço por tudo. Aquele abraço!

*“Quem é você?”, disse a Lagarta.
“Acho que infelizmente não posso me explicar, minha senhora”,
disse Alice, “porque já não sou eu, entende?”
“Não entendo”, disse a Lagarta.
“Você!”, disse a lagarta com desdém. “Quem é você?”*

LEWIS CARROLL (1998, p. 60-61)

RESUMO

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

PSICOSE INFANTIL E EDUCAÇÃO: A INTERFACE DE UM PORVIR

AUTOR: Carlos Alberto Severo Garcia Júnior

ORIENTADORA: Maria Inês Naujorks

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de março de 2010.

A produção teórica acerca dos enlaces existentes entre psicose infantil e Educação Especial é recente. Educadores, pais e profissionais de saúde ainda se deparam com significativas dificuldades relacionadas aos processos educacionais inclusivos dessas crianças. Pretende-se com este estudo tecer algumas considerações a respeito da contribuição da psicanálise para o desnovelar destes nós, a partir do entendimento da subjetividade das crianças com psicose. O objetivo foi o de percorrer, através dos diversos fios do pensamento psicanalítico, caminhos que possibilitem o diálogo entre as aproximações e os distanciamentos da produção de conhecimento acerca da educação do sujeito/aluno com psicose infantil. Para isso, tramaram-se algumas relações entre esses campos teóricos, a partir de uma pesquisa bibliográfica cujo *corpus* de análise compreendeu quatro periódicos entre os anos de 1996 e 2008 ligados a área da educação, quais sejam: *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Educação Especial*, *Revista Educação Especial* e *Revista Estilos da Clínica*. Foram identificados 1147 artigos, destes apenas 57 relacionados ao tema, os quais foram utilizados direta ou indiretamente neste estudo. Utiliza-se como *tear* a teoria freudo-lacanianiana para amarrar e sustentar a discussão construída a partir da seleção de estado da arte. Observou-se que os trabalhos explicitados, de modo geral, falam de um sujeito em estruturação, transbordado por uma subjetivação. A produção a respeito do tema ainda é incipiente, daí a necessidade de mais estudos e publicações. Percebeu-se, por fim, que a contribuição da psicanálise para a educação seria na perspectiva de um trabalho com o que não se fecha, em um tempo de formação, pois olhar para estes sujeitos é vê-los em construção.

Palavras-Chave: Psicose Infantil; Educação Especial; Psicanálise; Periódicos.

RESUMEN

Proyecto de Disertación de Maestría
Programa de Posgrado en Educación
Universidad Federal de Santa Maria

PSICOSIS INFANTIL Y EDUCACIÓN: LA INTERFACE DE UN PORVENIR

AUTOR: Carlos Alberto Severo Garcia Júnior

ORIENTADORA: Maria Inês Naujorks

Fecha y Localidad de la Defensa: Santa Maria, 29 de marzo de 2010.

La producción teórica acerca de los enlaces existentes dentro de la psicosis infantil y la Educación Especial es reciente. Los educadores, los padres y profesionales de salud todavía se encuentran con significativas dificultades relacionadas a los procesos educacionales inclusivos de los niños. Con este estudio se pretende tejer algunas consideraciones respecto a la contribución del psicoanálisis para desatar estos nudos, a partir del entendimiento de la subjetividad de los niños con psicosis. El objetivo fue recorrer, a través de los diversos hilos del pensamiento psicoanalítico, caminos que posibiliten el diálogo entre las aproximaciones y los distanciamientos de la producción del conocimiento acerca de la educación del sujeto/alumno con psicosis infantil. Para ello, se traman algunas relaciones entre estos campos teóricos, a partir de una investigación bibliográfica cuyo *corpus* del análisis comprendió a cuatro periódicos entre los años de 1996 y 2008 ligados al campo de la educación: *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Educação Especial*, *Revista Educação Especial* e *Revista Estilos da Clínica*. Fueron identificados 1147 artículos, de estos solamente 57 estaban relacionados al tema, los cuales fueron aplicados directa o indirectamente en este estudio. Es utilizada como *telar* la teoría freudo-lacanianiana para amarrar y sostener la discusión construída a partir de la selección de estado del arte. Véase que los trabajos explicitados, en general, hablan de un sujeto en estructuración, transbordado por una subjetivación. La producción respecto al tema todavía es incipiente, de ahí la necesidad de más estudios y publicaciones. Finalmente es posible percibir que la contribución del psicoanálisis para la educación sería en la perspectiva de un trabajo con lo que no cierra, en un tiempo de formación, pues mirar para estos sujetos es verlos en construcción.

Palabras-Clave: Psicosis Infantil; Educación Especial; Psicoanálisis; Periódicos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICANÁLISE: TECENDO FIOS POSSÍVEIS	17
1.1 Aspectos históricos e políticas educacionais na Educação Especial	17
1.2 A perspectiva da educação inclusiva no panorama da Educação Especial	24
2 CAMINHOS DE UMA INVESTIGAÇÃO: UM PROCESSO, UMA TRAMA.....	29
3 A TEORIA PSICANALÍTICA E SEUS ENLACES COM AS PSICOSES	33
3.1 O inconsciente como linguagem	36
3.1.1 Édipo: um velho conhecido	39
3.1.2 Estádio do Espelho: quem é esse?	42
3.1.3 Outro lugar sujeito: o descentramento proposto pela psicanálise	45
3.2 A questão da forclusão do Nome-do-Pai	49
3.3 A quimera diagnóstica dos sujeitos com psicose infantil.....	52
4 (H)À POSSIBILIDADE DE UM CONTORNO: COSTURANDO O TECIDO.....	59
4.1 Educação terapêutica: uma proposta tecível	75
4.1.1 <i>A assinatura</i> de um lugar	77
5 TRAMA FINAL.....	86
6 REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO	97

APRESENTAÇÃO

*“Eu não sou Pedro. Eu me chamo edifício. Edifício!”*¹. Essa era a fala de Pedro aos oito anos. Já era coisa, objeto. Esse era o mundo de Pedro, que durante muitas manhãs e tardes passava trancado na sacada do apartamento em que seus pais moravam. Aprendeu a apreciar a vista a ponto de querer ser o que mais via: Edifício.

Através da janela acompanhava o intenso fluxo de carros em uma das maiores avenidas de sua cidade. Ao longe, edifícios, muitos edifícios. Pedro criava suas brincadeiras com esses edifícios/amigos muito íntimos. Uma criança com a marca da ausência de um lugar simbólico. Será Pedro uma criança (e) difícil?

“Ele gosta de bater algumas pedrinhas dentro de uma lata”, dizia a mãe de João no primeiro contato. João nasceu com Síndrome de Down. A primeira palavra dita por ele foi *“buguia”* (nome do cachorro da família) aos 12 anos.

João havia sido encaminhado pela escola. Após a morte da irmã, passou por um episódio de desorganização e agressividade. Chegou a atirar o cachorro de sua irmã contra a parede e o matou. A mãe dizia que João não era agressivo e nem mesmo violento, mas com a morte da irmã ficou confuso, projetou no exterior as suas pulsões agressivas para diminuir um temor de retorsão e procurou uma forma de retaliação.

Com esses sujeitos e outros tantos, encontrei o fascínio, a curiosidade e milhares de indagações sobre as diferentes inscrições recebidas por uma criança e a forma como esses registros são estruturados na infância. Quase sempre interrogando as repercussões das lacunas na estruturação de um lugar subjetivo. Deparei-me, portanto, em um território de incógnitas. Passei a notar o quanto era, e ainda é, angustiante e inquietante entender a complexidade de uma história com seus arranjos e seus ordenamentos.

Minhas buscas, ainda hoje, seguem em direção a estruturação subjetiva desses sujeitos. Encontro alguns *“Pedros”* e *“Joãos”* já adultos falando de suas inscrições.

¹ Os nomes utilizados foram trocados para respeitar e garantir o anonimato dos sujeitos.

INTRODUÇÃO

Minha vida²

Existe um lugar...
Onde gostaria de estar agora.
Este lugar...
É onde eu faria respiração
É onde eu esperaria calma
É onde eu buscaria fila
É onde eu encontraria início, fim, início.
É onde eu falaria início, infinito, o infinito.
É onde eu pensaria supernova.
É onde eu procuraria ser + + + [positivo, positivo, positivo, positivo]
É onde eu acharia todos, aos poucos, cada vez mais.
É onde eu avaliaria o possível, o infinito...
É onde eu comunicaria sexo.
É onde eu poderia correr
É onde eu criaria santidade (poesia)
É onde eu deveria unir.
É onde eu levaria poucas pessoas para conversar.
É onde eu entregaria respirações.
É onde eu decidiria a velocidade.
É onde eu desenvolveria o toque (de tocar).
É onde eu escreveria ônibus espacial.
É onde eu leria A!
É onde eu expressaria! Expressaria!!!
É onde eu tomaria chá.
É onde eu repetiria várias vezes sobre uma manhã (de 50h)
É onde eu deixaria aprender...
É onde eu diria trabalho do vento.
É onde eu escolheria o belo.
É onde eu explicaria o passado.
É onde eu entenderia a satisfação.
É onde eu, finalmente, ficaria a conversar com livros

MÁRCIO COSTA (2009)

Às vezes, uma linguagem errante, em um tempo não cronológico em rumos distintos. Sujeitos em uma estruturação psíquica muito particular. Polarizados em seus mundos de pensamentos, representações e sentimentos. Às vezes, falas descontextualizadas, muitas vezes, perdas significativas nas relações com os outros e frágeis vínculos. Uma referência indefinida, fora do âmbito do falante e do ouvinte.

Rickes (2007) se propõe a pensar as condições que sustentam a emergência do lugar sujeito e faço questão de destacar a discussão do termo sujeito. Há pelo menos três perspectivas disseminadas no cotidiano que podem adjetivar o substantivo sujeito. Uma delas compreende a noção de interioridade, de intimidade e

² Poesia selecionada no IV Concurso Nacional de Pintura e Poesia “Arte de Viver” (2009), através do apoio do Ministério da Cultura, produzida em uma oficina de escrita no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), instituição que atende pessoas que sofrem com transtornos psíquicos – psicoses e neuroses – graves, do Grupo Hospitalar Conceição (GHC), Porto Alegre - RS.

de profundidade; suposta sede do que se tem de mais “interno” naquilo que o ser humano possui. Outra, refere-se à noção de domínio, de ação e de volição que a palavra arrasta consigo. Por último, compreenderia certa aura de imanência, de transcendência que o termo sujeito pode evocar.

Nesse sentido, no pensamento freudo-lacaniano, tecido teórico que norteia este estudo, não é possível levar em conta o singular sem trazer referências ao coletivo, no qual emerge o sujeito. Assim, seria impossível separar o sujeito do Outro. Cabe, aqui, esclarecer a proposta conceitual que o Outro com “o” maiúsculo refere-se:

Lugar onde a psicanálise situa (...) aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina. (...) O que se tenta indicar com essa convenção escrita é que, além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la (Chemama, 1995, p. 156).

O sujeito não se trata de um fenômeno, mas, sim, de algo estrutural, marcado pela linguagem iminente no ato da fala como possibilidade de surgimento. É o que tenta responder Lacan (1999) quando se pergunta

O que é um sujeito? Será alguma coisa que se confunde, pura e simplesmente, com a realidade individual que está diante de seus olhos quando vocês dizem *o sujeito*? Ou será que, a partir do momento em que vocês o fazem falar, isso implica necessariamente uma outra coisa? (...) quando há um sujeito falante, não há como reduzir a um outro, simplesmente, a questão de suas relações como alguém que fala, mas há sempre um terceiro, o grande Outro, que é constitutivo da posição do sujeito enquanto alguém que fala (LACAN, 1999, p.186).

Portanto, o lugar do sujeito é costurado em um tecido³ social. O singular e o coletivo se interseccionam, concebendo uma costura artesanal das palavras de todos em um ordenamento para cada um (RICKES, 2007). Desse modo, o sujeito referido pela perspectiva freudo-lacaniana aponta para alguém em constante processo de impermanência e de inacabamento. É por isso que a polissemia que a acepção de sujeito oferece-nos a ideia de uma versão que concebe um lugar de domínio e assujeitamento.

³ O uso da metáfora de “tecer fios” serve como um meio de transporte de um lugar para outro, produzindo deslocamento.

Com esta dissertação, pretendo percorrer e desnovelar diversos *fiões* do pensamento psicanalítico para interrogar, tecer e construir um diálogo entre possíveis aproximações e distanciamentos sobre a produção de conhecimento acerca da educação do sujeito/aluno *com* psicose infantil⁴.

Eis o desafio: pensar os múltiplos lugares educacionais, pedagógicos, escolares (im)possíveis tecidos a partir de diferentes fios-sentidos e tendo como ponto de partida a questão: *Quem são esses sujeitos?*

Aprecio a ilustração que a professora Zulema Yañez (2006) fazia em sala de aula, no curso “Transtornos do Desenvolvimento na Infância e Adolescência: Abordagem Interdisciplinar”, referindo-se a Miguel, um menino psicótico atendido pela equipe do Centro Lydia Coriat, de Porto Alegre. Miguel um dia indagou Zulema sobre a cor de uma caneta que estava sobre a mesa, a professora então respondeu: “É cor-de-rosa choque”. Miguel exclamou: “Ah!”, como se estivesse recebendo uma descarga elétrica passando por todo o corpo. O significante “choque” preso em um puro real, sem qualquer deslizamento metafórico.

Com esse exemplo, vale delimitar que no âmbito da *estruturação*, tem-se um panorama das *psicoses não-decididas* na infância (JERUSALINSKY, 1993, 1997; BERNARDINO, 2004, 2007a). Deparamo-nos com o *diagnóstico como um gesto de leitura* (VASQUES, 2008a, 2009), ou seja, capaz de interpretar os significados educacionais, escolares e subjetivos sem que estejam definidos, estabelecidos e escritos, mas que ensejam uma produção *a posteriori*.

Ao longo desses dois anos de profícuos estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), defrontei-me com algumas transmutações no trabalho. O que inicialmente tratava-se de um projeto intitulado “A escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento” passou por diversas mudanças e novas indagações que deram origem a produções científicas (GARCIA JÚNIOR, 2008; 2009a) e a tantas outras

⁴ Ao longo do texto as expressões psicose infantil, crianças *com* psicose e Psicoses Infantis apareceram com frequência. Assim como aponta Vasques (2008a), “no campo da psicanálise freudolacaniana, estes termos possuem interpretações plurais; há, contudo, certo consenso acerca do caráter não-decidido de tais quadros na infância e na adolescência, porque o sujeito está em estruturação. A proposição é que, ao pensarmos as psicoses infantis e o autismo como impasses na/da constituição subjetiva, acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de *ser*, mas de *estar* na infância, o que pode abrir espaço para a construção de alternativas existenciais. Trata-se, assim, de uma provisoriade onde o tempo (psíquico e cronológico) apresenta-se como um diferencial” (p.17).

inquietações que permaneceram e que sustentam e engendram esta produção inventiva.

Em meados de 2008, tive acesso à tese de doutorado de Carla K. Vasques que marcou definitivamente meu percurso. Sem a prazerosa leitura da tese “*Alice na Biblioteca Mágica*” não teria me deparado com os seguintes questionamentos: *Você? Quem é você?* E, reiteradamente, estar sob o efeito dessa dubitação. Certamente, as “perlaborações” transformaram e seguem motivando este incipiente pesquisador a abrir uma nova janela e alvitrar uma nova aventura.

Este estudo, portanto, trata-se de uma pesquisa teórica e aborda a produção científica publicada em periódicos qualificados nas áreas da educação e psicologia. Serão analisados os artigos de referencial teórico psicanalítico em quatro periódicos com publicação entre 1996 e 2008 e que tratam do tema psicose infantil e educação. Para tanto, foram selecionados os periódicos: *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Educação Especial*, *Revista Educação Especial* e *Revista Estilos da Clínica*. Sendo assim, este trabalho procura tecer uma malha capaz de contemplar a existência ou ausência de um tecido entramado para as possibilidades educacionais e subjetivas de crianças com psicose.

Debruçar-se sobre cruzamentos, atravessamentos e distanciamentos entre a educação e a psicose infantil é desatar “nós” complexos. É nesse sentido que faço minhas as palavras de Ferreira (2002):

(...) um pesquisador jamais terá controle sobre seu objeto de investigação ao tentar delimitar seu *corpus* para escrever a história de determinada produção. (...) Ele estará, quando muito, escrevendo **uma das possíveis** Histórias (...). entre os textos há lacunas, ambigüidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a História da produção é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá **tantas** Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las (p. 269).

Conforme Vasques (2009), em educação e educação especial a discussão relativa ao sujeito é ainda muito incipiente. O campo das psicoses infantis, especificamente, encontra-se em um encruzamento com várias disciplinas e engloba uma diversidade de abordagens que reflete o enredamento da temática, como nos aponta Vasques (2008a). Enfim, os aspectos relacionados aos sujeitos, bem como

as possibilidades subjetivas, sociais, clínicas e educacionais podem ser investigadas em uma construção peripatética⁵.

Portanto, esta dissertação é uma (re)construção. Os efeitos das indagações tiraram-me do estado de inércia. Aquelas crianças com graves transtornos em seu desenvolvimento às quais me referi transmutaram meu pensamento. Por meio do diálogo entre Educação Especial e Psicose Infantil passei a delimitar, em torno do eixo da psicanálise, a produção do conhecimento científico sobre a educação e as vicissitudes das psicoses na infância.

⁵ No sentido etimológico – *peritatéō* – significa: passear, ir e vir.

1 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PSICANÁLISE: TECENDO FIOS POSSÍVEIS

Invenção, inclusão, responsabilidade. Significantes que se abrem ao deixarmos em branco o vazio das determinações, ao lançarmos as determinações, as causalidades, à temporalidade do *a posteriori* onde elas estão por ser construídas, não sem os constrangimentos de um percurso anterior, mas, também, não de forma determinada por este percurso.

SIMONE RICKES (2004, p. 14)

A educação é a abertura capaz de sugerir caminhos. Eis a minha concepção a respeito da capacidade que a educação possui: construção de organização, ordenação e enunciação com significantes e dispositivos elementares e essenciais que compõem um lugar de sujeito subjetivo (concreto e abstrato). Uma maneira de agir e germinar, uma atividade que se pratica com o intuito de considerar uma sujeição desejante: a possibilidade de ser sujeito.

Lajonquière (2000) refere que “educar é transmitir marcas simbólicas ou significantes que possibilitem à criança o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível” (p. 114). Desse modo, a transmissão dos significantes do desejo torna possível um lugar de enunciação e, por conseguinte, um lugar de sujeito para a criança, capaz de convocar um sujeito em uma história, em um laço cultural, na aprendizagem de conhecimentos e em um mundo de existência que marca e comunica um sujeito de desejo dentro de um processo educativo.

Com isso em mente, interessa-me nesse momento incursionar nas reminiscências da educação, sem a pretensão de realizar uma sistematização cronológica, mas com o intuito de tornar acessíveis aspectos antecessores que corroboraram com a construção de princípios e diretrizes das políticas educacionais.

1.1 Aspectos históricos e políticas educacionais na Educação Especial

Os aspectos históricos da educação e das políticas educacionais brasileiras evidenciam um atraso, quando comparado aos países europeus, em relação aos processos de escolarização e à construção dos parâmetros legais e das políticas públicas, sobretudo, para pessoas com necessidades especiais. Tal atraso decorre de uma estrutura social patriarcal e pelo histórico de colonialismo (VICTOR, 2009).

Tradicionalmente, a Educação Especial organizou-se como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum. Houve no Brasil, a criação de diversas instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, mesmo evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades. A expansão destas instituições deu-se pela interferência do caráter filantrópico de famílias nas quais haviam membros com deficiência (BRASIL, 2008).

Merecem destaque duas grandes instituições construídas para o atendimento às pessoas com deficiências. Uma delas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant e, a outra, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Já no início do século XX, em 1926, é fundado, pela educadora Helena Antipoff, o Instituto Pestalozzi, dedicado ao tratamento de pessoas com deficiência mental.

O surgimento de instituições não necessariamente especializadas, destinadas a pessoas com deficiências, tendo em perspectiva atendimentos assistenciais que se baseavam em um enfoque médico-clínico, interferiam no âmbito educacional, como afirma Mazzotta (2005),

(...) é freqüente a referência a situações de atendimentos a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com propósitos que não o educacional (p.15).

Em nível nacional, o atendimento educacional a pessoas com deficiência ocorreu por meio de campanhas incentivadas pelo governo federal no final da década de 1950. Nessa época, 40 instituições de ensino regular, financiadas pelo poder público, realizavam o atendimento escolar aos portadores de necessidades especiais. Dentre elas, em 11 dessas instituições ofereciam serviços especializados, três para atendimento de indivíduos com deficiência mental e as demais para aqueles com outros tipos de deficiência (MAZZOTTA, 2005).

A origem dessas instituições é reflexo da atenção que a deficiência acompanhada, ou não, do diagnóstico de doença mental recebeu ao longo dos anos, ainda que muitas vezes a exclusão social tenha prevalecido no atendimento a esses sujeitos. Exemplo disso são as instituições manicomiais que faziam uso do “tratamento moral”.

Acredito que não por acaso questões relacionadas à Educação Especial e à Saúde Mental possam ter uma grande aproximação. A história revela que a “loucura” é uma das grandes quimeras do mundo, e, naturalmente, o “louco” “pertence” aos engendramentos da sociedade. Machado de Assis (1989) retrata em um de seus contos, *O alienista*, uma mistura de ficção e realidade da relação do homem com a loucura. Como o próprio protagonista, o Dr. Simão Bacamarte, fala sobre sua intenção com a construção da Casa Verde, asilo de orates,

O principal nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhe os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal. Este é o mistério do meu coração. Creio que com isto presto um bom serviço à humanidade (p.12).

A loucura, tomada como uma forma de desordem social, desperta o interesse na criação de asilos para aqueles que, em relação à ordem da razão, da moral, da economia e da sociedade, davam mostras de alteração ou desvio de conduta. Foucault (1995), em seu trabalho *História da Loucura na Idade Clássica*, afirma que desde o século XVII apresenta-se uma mudança estrutural na qual o mundo da loucura torna-se o mundo da exclusão. O internamento, na época clássica, ainda não punha questões quanto à relação da loucura com a doença, apenas quanto à relação da sociedade consigo.

No começo do século XIX, com a prática do internamento, a loucura começa a ser percebida menos com relação ao erro e passa a chamar mais a atenção em relação à conduta regular e normal. Destaca-se, nesse período, o pensamento de Jean-Étienne Esquirol⁶ (1772-1840) a respeito da garantia de cinco razões para a “proteção contra a desordem dos loucos”: garantir a segurança pessoal dos loucos e de suas famílias; liberá-los das influências externas; vencer suas resistências pessoais; submetê-los a um regime médico e impor-lhes novos hábitos intelectuais e morais. Foucault (1992) aponta que a “ortopedia” do louco serve de justificativa para estabelecer um poder terapêutico e de adestramento, e que o poder médico encontra garantias nos privilégios do conhecimento.

Desse modo, a interferência do saber médico na investigação e na tentativa de “revelar” *quem são esses sujeitos* deixa marcas e repercute na educação. É

⁶ O psiquiatra francês distingue doença mental da deficiência mental. Para este, a deficiência pode ser avaliada através de um rendimento escolar.

nesse sentido que, originalmente, a constituição da Educação Especial, como campo do saber e área de atuação, se dá a partir de um modelo médico ou clínico, conforme Glat e Fernandes (2005).

A Educação Especial, a partir da década de 1960, com iniciativas governamentais mais consistentes, foi estabelecendo-se a partir da sistematização de algumas políticas educacionais. Convém salientar que a produção do conhecimento científico no país somente foi institucionalizada a partir do final da década de 70. Conforme indica Mendes (2000), essa institucionalização aconteceu com mais de um século de diferença entre a prestação de serviços e o surgimento de políticas públicas setoriais para essa área.

No Brasil, a primeira legislação no campo da Educação Especial surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61). De tal modo, a LDB de 1961 recomenda um aumento de classes especiais nas escolas da rede pública, facilitando o acesso da população à rede de ensino e a integração dos deficientes ao sistema de educação. Entretanto, afirma Mazzotta (2005), essa legislação tem pontos obscuros que segregam as crianças com maiores dificuldades.

Por meio de importantes documentos que tensionaram reflexões e discussões acerca da Educação Especial, iniciaram-se algumas transformações na legislação. A publicação, por exemplo, do Relatório Warnock (1978) introduz um importante conceito, o de *Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)*. A partir dele, deslocase a ênfase no aluno com deficiência para se centrar nos efeitos educativos da escola, sem desrespeitar, negar ou negligenciar as conjunturas subjetivas e educacionais do processo de desenvolvimento do aluno.

As crianças e os jovens com necessidades educacionais especiais, de acordo com esse conceito, demandam serviços de apoio específicos para o desenvolvimento de seu potencial humano, pois são alunos muito distintos e essas diferenças devem ser consideradas. Atraso mental, dificuldades de aprendizagem, desordens emocionais ou comportamentais, incapacidades físicas, problemas de comunicação, lesões cerebrais, deficiências visuais, ou mesmo altas habilidades compõem um “quadro de diferenças”, a diferença do outro (BASTOS, 2003).

Historicamente, o sujeito deficiente percorre uma via marginal. As diferentes formas de relações caracterizadas pela *negação*, *segregação* e *integração* são declarações de que as deficiências nunca foram enquadradas em nenhum modelo

de homem nas diversas culturas em seus diferentes momentos históricos (MARQUEZAN, 2007).

Importante também destacar algumas datas, momentos e legislações que têm direta ou indireta interferência em aspectos histórico-políticos da educação especial no país. Uma data emblemática na construção do processo democrático no Brasil é dia 18 de setembro de 1985, Dia Nacional de Debate sobre Educação. Nesta data, o Ministério da Educação promoveu uma ação envolvendo educadores, instituições e sociedade civil, que visava uma discussão acerca do tema “A escola que temos e a escola que queremos” em vista de uma “Educação para Todos”. (MAZZOTTA; SOUSA, 2000).

Com a Constituição Federal de 1988 ocorre uma profunda transformação nas políticas públicas de educação do país. Os preceitos da Constituição acerca da educação são destacados em diversos artigos, tendo em vista a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205). No mesmo sentido, o texto legislativo diz: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino” (BRASIL, 1988).

Anos mais tarde, novamente por iniciativa do Ministério da Educação, debateu-se no país o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), inspirado na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Essas discussões, no âmbito internacional e nacional, apontaram rumos em direção à ação das organizações governamentais a respeito da educação brasileira.

Marquezan (2007), em sua tese de doutorado, versa sobre os discursos produzidos pela legislação educacional presentes nas Constituições do Brasil, de 1824 até 1988, e nas Leis de diretrizes da educação sobre sujeitos deficientes. O autor aponta que para os discursos da legislação, a incompletude e a falta são significadas como falha, imperfeição e não como possibilidades ou desejo. De tal modo, para além de aspectos biológicos, são os processos ideológicos, sociais e econômicos que constituem e atualizam os sentidos do sujeito deficiente.

Além disso, o estudo do professor Marquezan (2007) aponta que nomear o sujeito deficiente como “pessoa portadora de deficiências” está de acordo com as ponderações do momento histórico em que as legislações foram concebidas. O termo deficiente, afirma o autor, no sentido metonímico, é tomado para designar pessoas com deficiências e/ou pessoas com necessidades educacionais especiais. Em diferentes épocas, todas as pessoas foram consideradas com capacidades limitadas ou incapazes, sendo de natureza permanente ou transitória, tendo como razões fatores físicos, cognitivos, sensoriais, vocacionais, políticos e/ou econômicos para o exercício da cidadania.

Esses sujeitos, portanto, com a Constituição Federal de 1988 receberam um novo lugar, isso é, passaram a ser incluídos no espaço da cidadania e instituídos em um discurso legislativo, agora incorporado com outra indumentária. Com a promulgação da Constituição de 1988 novos debates e novas discussões a respeito da elaboração de uma nova lei de diretrizes para a educação surgiram, sendo oficializada somente anos depois.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 9.394, de 1996, em suas disposições garante a oferta de educação escolar para “educandos portadores de necessidades”⁷. Indica uma abordagem para a educação daqueles sujeitos com suas necessidades educacionais e serve de marco referencial para os arranjos da Educação Especial.

O Decreto nº 3.298/99 define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Assim, é possível notar o extenso tempo para que ocorram as transformações políticas, e arrisco dizer, sociais e culturais, pois ainda estamos em processo de construção.

Bastos (2003 apud BUENO, 1997) refere que parte desse processo diz respeito à função social que passa a ser exercida pela educação especial na sociedade moderna, evidenciando duas posições:

A primeira entende que educação especial nasce com o advento da chamada sociedade industrial e que veio responder aos anseios de

⁷ Ainda na época da elaboração do documento o termo portador ainda era utilizado. Atualmente, sabe-se que tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não dizemos e nem escrevemos que certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena.

democratização da educação. Isto é, que a educação especial nasceu com objetivo de atender àquelas crianças que, por algumas características pessoais, não conseguiam acompanhar o processo regular de ensino (...) visão liberal tradicional, de que a educação nasce, fundamentalmente, para responder às necessidades da população deficiente. A segunda, uma visão exatamente oposta, entende que a educação especial nasceu para segregar o indivíduo deficiente, uma vez que as instituições de educação especial surgidas a partir do final do século XVIII eram, em sua totalidade, internatos. Sob a capa de instituições que diziam responder às necessidades da população deficiente, o que existia, na verdade, foram instituições asilares que tinham por objetivo único a separação dos anormais. Mesmo depois dos asilos serem substituídos por instituições abertas (...) nada mais fizeram de que reiterar e contribuir para exclusão social da pessoa deficiente (p.37).

No entanto, o autor entende que ambas as posições são contraditórias, pois da mesma forma que a educação especial oferece o acesso à escolarização de crianças com deficiências, também acaba separando esses sujeitos. Desse modo, a perspectiva da segregação/integração na sociedade apresenta duas características importantes: a produtividade, dado um caráter industrial moderno com a prerrogativa de considerar um indivíduo como aquilo que ele produz e a homogeneidade, como consequência de uma visão de que os processos sociais necessitam ser homogêneos para serem efetivamente produtivos.

Assim, seria oportuno mencionar que:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2008, p.1).

Dentro desse processo de mudanças e movimentos de organização dos serviços e atenção às crianças com deficiência, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, no Art. 2º diz que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter de atendimento educacional especializado suplementar ou complementar à escolarização. Durante muito tempo a Educação

Especial configurou-se como um “sistema paralelo de ensino”, restrito ao atendimento direto dos educandos e que, ao longo dos anos, vem sendo redimensionada para atuar como suporte à escola no acolhimento desse alunado (GLAT; FERNANDES, 2005).

Desse modo, vale ressaltar que:

O atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar (...) deve permitir que esse aluno saia de uma posição de “não-saber”, ou de “recusa de saber” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que construiu (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 23).

Batista e Mantoan (2007), ressaltam também que a escola (comum ou especial), desenvolvendo o atendimento educacional especializado, pode oferecer possibilidades para o aluno expressar, pesquisar, inventar e reinventar o conhecimento livremente. Assim, os conteúdos advindos de sua própria experiência, segundo seus desejos e suas capacidades, podem servir para o exercício da atividade cognitiva.

As escolas e as classes especiais deveriam receber encaminhamentos de crianças somente em casos em que a escolarização na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais da criança.

A partir dessa contextualização histórica, avanço para a perspectiva da educação inclusiva no panorama da Educação Especial.

1.2 A perspectiva da educação inclusiva no panorama da Educação Especial

A Conferência Mundial de Educação Especial, conhecida como a Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994 na Espanha, versou sobre os Princípios, as Políticas e as Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, representando um marco fundamental no âmbito da educação. Por meio desse documento internacional se reconhece e marca a necessidade de uma educação inclusiva, ou seja, que respeite a diferença.

Nesse sentido, os governos signatários, entre os quais o Brasil, precisavam adotar os princípios de educação inclusiva em forma de lei ou de política. A Declaração de Salamanca inspira os princípios da *inclusão* reconhecendo a necessidade da educação para todos. Assim, as instituições escolares deveriam

responsabilizar-se pela promoção de condições necessárias que contemplassem o processo de construção de conhecimento sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de 1994 reflete a consolidação de anseios grupais, tendo um renovado poder de pressão sobre os órgãos governamentais, sustentado e fortalecido da convicção da importância e urgência das transformações socioeducacionais compatíveis com o respeito à diversidade dos seres humanos. Conforme, Mazzotta e Sousa (2000)

parece óbvio e simples ressaltar a diversidade do ser humano. Todavia, no âmbito da sociedade globalizada, que prima pelo controle do comportamento de seus membros com vistas à padronização, as diferenças e desigualdades acabam sendo interpretadas como questões meramente individuais (p.99).

O processo educativo acaba por reproduzir essa tendência à padronização e à produção de um semelhante. Para Lajonquière (1997), a educação é essencialmente paradoxal, da mesma forma que todo processo subjetivo. À medida que o processo em si mesmo é limitante, pois ao mesmo tempo em que objetiva à produção de um semelhante, ele instala uma diferença. Assim, nos efeitos educativos:

a inscrição de marcas de semelhança – marcas que, à medida que endireitam, assemelham – dependem da possibilidade de virmos a colocar em ato um processo de reconhecimento que carrega em si mesmo a possibilidade de re-inscrever, paradoxalmente, a diferença que está em causa na origem. Educar é vir a sustentar a articulação permanente deste paradoxo (p.119).

Entretanto, a impotência e a perda da condição de sujeito de suas ações necessitam fundamentalmente do apoio e da participação social na produção, na gestão e nos serviços na educação. Dadas às crescentes “faltas” – respeito a si e ao outro – que repercutem, muitas vezes, na exclusão, na discriminação e na competição. A ética tem sido algo cada vez mais distante e desconhecida nas relações humanas. Nesse sentido, “(...) é preciso que o ensino conte, também, com a educação especial enquanto a educação comum não seja cabalmente transformada em educação inclusiva” (MAZZOTTA; SOUSA, 2000, p.101).

A política de educação brasileira, considerando os pressupostos da Declaração de Salamanca, a partir da LDB 9.394/96, oferece subsídios que

sustentam o conceito de educação inclusiva, no qual a ênfase se dá sobre as respostas educativas dos alunos na escola. Nota-se que no art. 58 há uma definição importante acerca da Educação Especial:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Entretanto, mesmo com o capítulo da LDB dedicado ao tema, os três artigos que o compõem não contemplam a complexidade das discussões acerca do objetivo da educação especial na educação inclusiva. Desta forma, a partir de 2008, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) desenvolveu programas, projetos e ações a fim de implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento configura definições importantes para esse campo, demarcando, por exemplo, como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades.

De acordo com os preceitos dessa política, a educação especial é uma modalidade que deveria perpassar todos os níveis de ensino, reforçando a construção da transversalidade da educação infantil à educação superior. Além disso, a Lei ainda propõe a garantia do atendimento educacional especializado, com a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Penso que a educação inclusiva e educação especial não são sinônimos, mas devem ser trabalhadas em conjunto. Dessa forma, a educação inclusiva é a possibilidade de acesso à educação na rede regular de ensino, sem qualquer tipo de seleção ou restrições por critérios excludentes (cor, raça, etnia, idade, gênero, etc.). Já a educação especial não é apenas um campo de prática, mas também um campo de reflexão, isto é, uma forma de desenvolver o potencial das pessoas com necessidades educacionais especiais em salas ou escolas especializadas de modo crítico.

Baptista (2002a) afirma o seguinte:

educação inclusiva é um movimento e um paradigma. Um movimento, porque podem ser reconhecidas ações que se transformam e que propõem novas transformações. Tais ações associam-se a práticas diferentes e diferenciadas, as quais rompem com verdades estabelecidas e determinam a falência de critérios de classificação que resistiram durante décadas. Um paradigma, porque lança uma perspectiva que tem propostas que imprimem uma direção ao trabalho educativo e à reflexão em educação (p.162-63).

As preocupações governamentais com a *educação para todos*, mesmo com regulamentação em documentos oficiais, não têm sido acompanhadas por ações que as tornem realidade (MAZZOTTA; SOUSA, 2000).

O compromisso com a “educação para todos” na prática da educação inclusiva surge no Brasil como um movimento político “de cima para baixo”, ou seja, uma decisão governamental que se coaduna com princípios que, social e culturalmente, ainda não estão consolidados na educação. A marca de um imperativo universal, no *se-para-todos*, pode ser uma armadilha do mal-estar na atualidade, pois há sempre algo que se perde, que resta. Cabe atentar que não se trata de uma *armadilha* inescapável, já que dentro desse imperativo *para-todos* é possível garantir uma abordagem que tensione um olhar sobre *todas* as singularidades. Dessa maneira, a exclusão não se extingue simplesmente com resoluções e normas, ela deve ser precedida de um processo de reelaboração do discurso social sobre a diferença.

Nesse sentido, Patto (2000) elucida que o fracasso escolar é uma produção no interior das relações cotidianas da escola. No processo de estigmatizar e discriminar os alunos, *a priori*, por algumas marcas derivadas de sua herança étnica e/ou por suas condições sociais e culturais de vida se produz um destino escolar traçado previamente pelo fracasso, a escola regular pode ser uma “máquina” de excluir os diferentes. A escola pode encontrar dificuldades naquilo que é do âmbito do inesperado, do incontrolado, da angústia, da diferença ou da criação para encaixar em algumas referências dominantes, em realidades fugidias (MEIRA, 2006).

Por tudo isso, a mesma autora ainda afirma “a escola inclusiva não deve ser a escola que ‘oferece tudo para todos’. Este é um lugar impossível” (p.48). Uma vez que “oferecer tudo para todos” seria demandar a todas as crianças o mesmo nível de atividades e, por vez, denegar as diferenças.

A inclusão escolar traz em sua defesa ora a igualdade de todas as crianças, ora a sua diferença e coloca a professora em sala de aula em uma posição que traz dificuldades para escolhas. Em determinadas circunstâncias as regras são iguais para todas, tornando inviável a presença daquela criança que somente se balança ritmicamente. Ao passo que, em outras situações, devem ser respeitadas as diferenças, permitindo que Joãozinho rasgue todos os desenhos, afirma Kupfer (2005).

Nas palavras da autora:

ao falar das diferentes diferenças, o que surge é a ideia de que há uma norma, e o distanciamento gradual dessa norma definirá o grau de diferença que um sujeito assumirá em relação a ela. Quanto mais distante da norma, mais diferente. A igualdade seria então equiparada à norma, e as diferenças consistiriam em desvios maiores ou menores da norma da igualdade (p.20).

Portanto, o acesso a uma escola inclusiva deve ser garantido para todos, com suas diferenças. Caso se conclua, no entanto, que para determinada criança essa instituição não atenda às suas particulares necessidades é possível matriculá-la em outra instituição que seja capaz de suprir a demanda educacional que necessita (PÁEZ, 2001). A autora ainda complementa:

Fazemos então uma distinção entre inscrever os alunos em todas as escolas e matriculá-los naquela em que poderão receber a melhor oferta nesse momento, procurando por todos os meios que essa mudança de instituição seja proposta unicamente em situações extremas, quando não o fazer poderia pôr em risco este aluno ou o seu grupo. Esta afirmação parte da convicção de que os alunos vão à escola para aprender, para apropriar-se dos valores da cultura e devem fazê-lo em grupo (PÁEZ, 2001, p.134).

Mas, como propor tais movimentos nos educadores e demais atores envolvidos com a educação? De que forma precipitar essas mudanças? Creio que a psicanálise freudo-lacanianiana orienta uma postura ética diante dos sujeitos envolvidos no processo educacional, sejam eles educadores ou alunos, sejam eles “regulares” ou “especiais”. Ao leitor, pretendo *transmitir*, no sentido psicanalítico, o conhecimento construído durante o tempo em que me dediquei a este estudo. Além disso, acredito que através das falhas na trama tecida, também compartilho questionamentos, dúvidas, dificuldades e *buracos*.

2 CAMINHOS DE UMA INVESTIGAÇÃO: UM PROCESSO, UMA TRAMA...

Quantas verdades achei!
E eram todas desiguais.
Quantas coisas encontrei
Que nunca mais acharei
A não ser nunca mais!

Palavras? Não, não saber
Como é que pensar se diz
Ou como sentir tem ser.
Quem saiba o que não souber –
Esse, sim, será feliz.

FERNANDO PESSOA (2009, p.205)

Este capítulo apresenta uma pesquisa bibliográfica no campo da educação cujo percurso se deu por meio de uma investigação da produção textual, bibliográfica e documental – **estética do corpus**⁸ – acerca da psicose na infância. Nesse sentido, o material interrogado, objeto de pesquisa e discussão desse estudo, são os artigos apresentados em quatro revistas de educação e de psicologia com circulação nacional relacionadas à construção de conhecimentos “interdisciplinares” na área da educação.

Os artigos publicados nos periódicos consultados subsidiaram a tentativa de uma discussão que se aproxima e explora a produção acadêmico-científica a respeito das psicoses infantis no campo educacional. Conforme Vasques (2008a), foram registrados no Portal Periódicos CAPES, entre os anos de 1987 a 2006, cerca de 366.000 trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação brasileiros, sendo apenas 0,074% correspondentes a temática em questão. Esses dados apontam a necessidade de mais estudos sobre o tema, visto que ainda é pouco explorado por pesquisadores brasileiros.

A seleção dos quatro periódicos científicos na área da educação foi estabelecida pela importância, pela representatividade e pelo reconhecimento das produções científicas desenvolvidas no país. Além de ser valorizada a avaliação da

⁸ Proponho esta terminologia para tratar da dimensão plástica e mensurável de um conjunto enunciado e constitutivo, uma maneira particular de representar uma imagem. Pela rubrica da filosofia, uma visão da imagem, isto é, percepção interior da própria imagem interior, uma **escopia**. Houaiss (2007), gramática *skopiá,ás* 'local de observação', mas com o conteúdo semântico genérico de *-scopia*, ver (o conceito foi haurido em J. Lacan).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do *Qualis* (2007-2009), um conjunto de procedimentos para estratificação de qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação dos periódicos.

Especificamente, verso do seguinte *corpus analítico*:

1) *Revista Brasileira de Educação Especial*, apresentada pela primeira vez em 1992. Periódico responsável pela transmissão de pesquisas e estudos sobre a Educação Especial e áreas afins no Brasil. A Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), em parceria com a Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP em Marília, SP, são responsáveis pela publicação da revista. Qualis A2.

2) *Revista de Educação Especial*, registrada inicialmente em 1987 com o nome de Revista “Cadernos de Educação Especial”. Em 2000 passou a ser chamada pelo nome atual. Periódico de responsabilidade do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da Universidade de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, o qual tem por objetivo colaborar com estudos, pesquisas e experiências na área, a fim de contribuir no aprofundamento de temas concernentes. Qualis B2.

3) *Revista Brasileira de Educação*, publicada pela primeira vez em 1995, trazendo a discussão da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em coedição com a Editora Autores Associados. Periódico voltado à publicação de artigos acadêmico-científicos, visa fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. É dirigida a professores e pesquisadores, bem como a estudantes de graduação e pós-graduação das áreas das ciências sociais e humanas. Qualis A1.

4) *Revista Estilos da Clínica*, periódico publicado pela primeira vez em 1996 pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) em colaboração com o Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (IP/FEUSP). A revista visa sustentar um espaço editorial de natureza interdisciplinar em torno do eixo da psicanálise voltado à discussão das vicissitudes da infância. Qualis B1.

As primeiras edições das revistas selecionadas não foram publicadas simultaneamente, portanto, optei por estabelecer um marco balizador que delimitasse um “recorte” referencial. O recorte escolhido, por ser emblemático na história da educação, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que serve

de fio inaugural para bordar, criar figuras ou ornatos com os tecidos de diferentes tipos. Insiro aqui a agulha. O “recorte” cronológico desse estudo é uma demarcação com caráter homogeneizante, com o intuito de aproximar as relações entre o *corpus analítico* e, de certa forma, eliminar a discrepância temporal entre os artigos.

O primeiro “ponto” constitui-se por meio da leitura dos títulos e das palavras-chave que identificavam a utilização de terminologias referendadas pelos diferentes campos teóricos que abordam o tema da psicose infantil e as possíveis relações com Educação em todos os artigos das quatro revistas publicadas no período de 1996 a 2008. Foram consideradas para análise somente artigos classificados como: relato de pesquisa, ensaio, dossiê, revisão bibliográfica, relato de experiência, experiência institucional, espaço aberto ou depoimento. As resenhas foram desconsideradas para essa análise.

Especificamente, nos títulos e palavras-chave foram considerados as seguintes nomenclaturas: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD); Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID); Autismo. Terminologias utilizadas com frequência através de sistemas classificatórios em âmbito nacional e que, a partir do referencial teórico norteador nesse estudo, contemplam a psicose infantil.

Conforme aponta Ferreira (2002), é por meio do encontro com os trabalhos produzidos na academia que se estabelece uma maneira de interação por meio da quantificação e da identificação dos dados bibliográficos, “com o objetivo de mapear essa produção em um período delimitado, em anos, locais, áreas de produção” (p.265). Desse modo, com o esforço de ordenar certa produção de conhecimento torna-se possível perceber os movimentos e a ampliação das pesquisas, as quais se avolumam ao longo do tempo enquanto outras desaparecem.

A autora atenta, ainda, para que a organização do material não deva ser apenas a partir das indicações bibliográficas e dos títulos dos trabalhos, mas também, dos resumos.

(...) o resumo permite outras descobertas, se lido e interrogado para além dele mesmo, em uma prática de leitura mais “livre”, aquela fora dos preceitos previstos pelo autor. Mas, ao mesmo tempo, a leitura de cada resumo é ‘freada’ pelas pistas, indícios deixados nele pelo autor, que conduzem a uma e não outra compreensão de todo e qualquer resumo (FERREIRA, 2002, p. 269).

Posteriormente à leitura dos títulos e palavras-chave, o segundo “ponto” constitui-se da contagem daqueles que contemplavam os elementos definidos no primeiro ponto. A leitura dos resumos para a pré-seleção de conteúdos estava relacionada com o tema de pesquisa. A saber: *Revista Brasileira de Educação*, com um total de 373 artigos publicados, sendo apenas um artigo pré-selecionado com possível relação ao tema; *Revista Estilos da Clínica*, com 310 artigos publicados e 50 artigos pré-selecionados; *Revista Brasileira de Educação Especial*, com um total de 205 artigos publicados e 3 artigos pré-selecionados; e, finalmente, *Revista de Educação Especial*, com 259 artigos na sua soma e 3 artigos pré-selecionados. Assim, dentre os 1147 artigos analisados apenas 57 foram relacionados diretamente com o tema.

Terceiro e último “ponto”, foi estabelecida a leitura na íntegra dos textos pré-selecionados, a partir dos quais alguns **pontos de leitura** foram tecidos, isto é, um (entre) laço capaz de vincular, relacionar e conectar os “sujeitos/objetos” de pesquisa que se repetem, se encontram e se afastam nos trabalhos por meio dos conceitos psicanalíticos discutidos.

Esses pontos foram tecidos, na difícil tarefa de criar e não apenas revelar uma borda para o caminho que leva à encruzilhada da educação com a psicanálise.

3 A TEORIA PSICANALÍTICA E SEUS ENLACES COM AS PSICOSES

O conflito deixa, se é possível dizer, um lugar vazio, e é no lugar vazio do conflito que aparece uma reação, uma construção, uma encenação da subjetividade.

JACQUES LACAN (2008, p. 42)

O que é buraco?

Espaço vazio, cavidade ou depressão, natural ou artificial, de profundidade variável, apresentada por um corpo, uma superfície. Espaço vazio no interior de um corpo sólido, comunicado ou não com o exterior. Oco, natural ou escavado, em que se abriga uma pessoa ou se aloja um animal (HOUAISS, 2007).

Em sentido figurado: local retirado, muitas vezes sem as comodidades do progresso; lugar isolado; qualquer local de moradia; residência. Ainda, escavação onde se enterra um cadáver, lanho ou ferimento profundo.

Abertura transfixante, acidentalmente causada ou não, em um corpo sólido, em um objeto. Abertura estreita que atravessa em toda a profundidade um corpo sólido; fresta, frincha. Solução de continuidade na trama de tecido, plástico ou similar, devido ao uso ou a causa acidental. Designação de diversos orifícios ou canais anatômicos. O ânus.

Por metáfora: sentimento de falta ou de perda de alguma coisa ou pessoa; vazio, falta, vácuo. Falha de memória, branco. Sensação de fome. Problema, dificuldade. Depressão psicológica ou moral; fossa. Espaço vazio por falta de matéria ou por erro de diagramação (HOUAISS, 2007).

São tantas as significações possíveis para o termo “buraco” e tantos são os sentidos para apreender em uma única palavra, que não por acaso essa representação me veio à mente quando resolvi iniciar esta escrita.

Recordo-me da conversa com um supervisor de estágio sobre um dos primeiros pacientes psicóticos que atendi. Ele me contou uma pequena história. No início da década de 90, na cidade de Porto Alegre, RS, ouviu uma palestra do psicanalista Contardo Calligaris, que usou uma metáfora para diferenciar psicose e neurose. Logo que se formou, Calligaris alugou uma sala para realizar seus atendimentos. A sala anteriormente havia sido utilizada por um dentista e, por isso, havia uma cadeira odontológica em seu centro. Com a retirada da cadeira, restou um grande buraco no chão. Incomodado, o psicanalista, cobriu-o com um tapete e,

para evitar qualquer acidente, colocou uma mesa sobre ele. Ao redor da sala, no entanto, ficavam os outros móveis e cada vez que precisava acessá-los, era necessário contornar a mesa. Logo, o buraco, mesmo não sendo visto, provocava seu efeito sobre o espaço.

Mas qual a relação da história de Calligaris com a diferença entre neurose e psicose? Segundo meu supervisor, o psicanalista explicou que o buraco no meio da sala era insuportável ao olhar, por isso, o psicanalista/neurótico resolveu escamotear aquela inscrição pertencente aquele espaço. E, completou, se fosse um sujeito psicótico, jamais um buraco necessitaria de um tapete e uma mesa.

Freud (1996c) trabalha no texto “A perda da realidade na neurose e na psicose” com uma diferenciação entre a neurose e a psicose. De tal modo,

(...) na neurose, um fragmento da realidade é evitado por uma espécie de fuga, ao passo que na psicose, a fuga inicial é sucedida por uma fase ativa de remodelamento; na neurose, a obediência inicial é sucedida por uma tentativa adiada de fuga. Ou ainda, expresso de outro modo: a neurose não repudia a realidade, apenas a ignora; a psicose a repudia e tenta substituí-la (p. 207).

Ademais, Freud (1996c) trata a psicose como um desenlace com o mundo externo. Na psicose, a necessidade de reparar a perda da realidade é uma maneira de o sujeito criar uma nova. Portanto, existe uma tentativa de apaziguar as objeções que a realidade impõe, seja na forma de delírios ou alucinações.

De início, Freud circunscreveu a natureza do processo psicótico no terreno da “perda da realidade” e no encontro correspondente que introduz no sujeito a necessidade de uma reconstrução de realidade de um modo delirante.

Se Freud aborda estes dois aspectos do processo psicótico num campo de explicação indiscutivelmente psicanalítico, ele permanece, apesar de tudo, preso a um estereótipo psiquiátrico contemporâneo, que o faz implicitamente associar a *perda da realidade* e a *construção delirante* à maneira de uma relação de causa e efeito (DOR, 1991a, p. 97)

Por meio da problemática da *perda da realidade* encontramos o termo *Verwerfung*⁹ no vocabulário freudiano sob a ótica da rejeição, ou seja, um processo de defesa do eu. Dor (1991b) indica que Freud tendeu a associar a perda da

⁹ Para Lacan (1998a), o termo *Verwerfung* diz respeito à forclusão do significante, no ponto que é chamado o Nome-do-Pai para responder no Outro um puro e simples furo. Esse conceito será tratado adiante.

realidade e a reconstrução delirante sobre o modo de uma relação de causa e efeito. Embora essa hipótese semiológica conduza Freud a modificar essa concepção, ele experimenta uma “distinção metapsicológica” baseada em suas observações clínicas entre a neurose e a psicose. E conclui: o neurótico tenta fugir da realidade enquanto o psicótico tenta renegá-la.

Para Freud, o estado psicótico funcionaria como uma doença de defesa, isso é, um modo de se preservar de uma representação inassimilável que ameaça sua integridade. A ideia de expulsar aquilo que se torna intolerável, por ser demasiadamente investida, e separar-se da ideia externa que é a imagem psíquica (NASIO, 2001).

Um exemplo é o caso Schreber, descrito por Freud (1996a) em seu texto “Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (*dementia paranoides*)”, de 1911. Daniel Paul Schreber (1842-1911) nasceu em uma família de burgueses protestantes, cultos e abastados. Seus antepassados haviam deixado trabalhos intelectuais em suas épocas, o que para história de vida de Schreber era uma busca. Em 1884, foi internado em uma clínica para “doenças nervosas” da Universidade de Leipzig. Quase 20 anos depois, publicou as “Memórias de um doente dos nervos”, acreditando que essa seria uma das “obras mais interessantes que já foram escritas desde que o mundo existe” (SCHREBER, 1985, p.370).

Em sua autobiografia, Schreber retrata ser afetado por ideias delirantes de caráter místico e religioso, comunicar-se com Deus e enxergar “aparições miraculosas”, acreditava estar vivendo em outro mundo e tinha a necessidade de se transformar em mulher. Eis algumas das manifestações que Schreber deparava-se em suas internações hospitalares e em seu cotidiano.

Nesse importante estudo acerca das psicoses, Freud (1996a) descreve a formação do delírio a partir do mecanismo de projeção, afirmando que há uma abolição de algo que volta do lado de fora. “A formação delirante, que presumimos ser o produto patológico, é, na realidade, uma tentativa de restabelecimento, um processo de reconstrução” (p.78). Já para Lacan (2008) o delírio não é uma falta no acesso à realidade verdadeira, mas uma construção discursiva, ou seja, uma posição em relação à linguagem. A posição psicótica é um modo de existir, um modo de relação com o mundo.

Nesse sentido, Calligaris (1989) afirma que, seja neurótica ou psicótica, qualquer estruturação é de defesa. Na medida em que para existir como sujeito, e se subjetivar, é necessário algum estatuto simbólico para distinguir seu corpo de um puro real, isso é, mais do que alguns quilos de carne. Por isso, a necessidade de um tipo de metáfora para que uma significação possa prevalecer.

A partir desses pressupostos, entre indagações e questionamentos, dirijo-me a um “trajeto do inacabamento”, provisório, em um delineamento estético, um rumo em direção às Psicoses Infantis, um rumo à palavra porvir. Nessa direção, este estudo não deixa de ser uma tentativa de encontros, com os já esperados desencontros, em um acesso aos conceitos e às leituras que merecem destaque e espaço dentro do campo da educação. Parto, portanto, para uma discussão acerca de conceitos e definições relevantes para o entendimento do tema sob a perspectiva freudo-lacanianiana.

3.1 O inconsciente como linguagem

A psicanálise propõe a concepção de um psiquismo inconsciente, de forma que o sujeito não se reduz ao registro da consciência. A descoberta psicanalítica do inconsciente define o ser do psiquismo, sendo a consciência um dos atributos do psíquico. De acordo com Freud, a consciência não é contínua, mas descontínua, e nessa descontinuidade, o inconsciente se mostra de maneira episódica.

O inconsciente não é a inconsciência, isto é, uma experiência paralela da consciência e uma segunda consciência, pois se manifestaria nas lacunas da descontinuidade da consciência pelas formações do inconsciente (o sonho, o lapso, o sintoma, etc). A hipótese do inconsciente pressupunha, então, uma *divisão do sujeito* de caráter estrutural, pois transcenderia o campo da patologia mental e se evidenciaria na experiência psíquica normal através das formações do inconsciente (BIRMAN, 1997, p. 25).

Freud (1996b), em seu artigo “Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise” de 1912, elucida em poucas palavras o que o termo inconsciente denota na psicanálise. “Uma concepção inconsciente é uma concepção da qual não estamos cientes, mas cuja existência, não obstante, estamos prontos a admitir, devido a outras provas ou sinais” (p. 279). As provas ou os sinais a que se refere o autor seriam sonhos, atos falhos, chistes, sintomas e, por conseguinte, formações do inconsciente.

O campo teórico da existência do sujeito por diferentes modalidades de representações mentais¹⁰ estruturou-se a partir das obras *A interpretação dos sonhos*, *O recalque* e *O inconsciente*. Nas obras aludidas desenvolveu-se a teoria dos lugares psíquicos (tópico) que se sustenta no fato de o recalque originário constituir-se em uma divisão do psíquico entre o pré-consciente/consciente e o inconsciente. Nesse momento, a teoria freudiana está centrada em um sistema de representações reservado em sistemas psíquicos diferenciados (BIRMAN, 1997).

“O inconsciente é, no fundo dele, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (Lacan, 2008, p. 142). A implicação dessa consideração subsidia um modo de compreender a constituição subjetiva do sujeito. O que caracteriza a linguagem é o efeito de um sistema de significantes, uma língua com certas particularidades no emprego das palavras e das locuções nas quais se agrupam e, desse modo, condiciona uma trama inconsciente, um jogo complexo de significantes e significados. Logo, “a significação é o discurso humano na medida em que ele remete sempre a uma outra significação” (Ibidem, p. 142). Em outros termos, a incompletude por si só de um universo de significantes.

O conceito de “inconsciente estruturado como linguagem” é uma reflexão que Lacan constrói a partir de elementos linguísticos em diversos planos e níveis. Às vezes, usando reflexões antropológicas (interferência de Lévi-Strauss) para aplicações psicanalíticas como, por exemplo, a consideração de que o homem está inserido em um universo de linguagem. Assim, se o homem pode utilizar meios de expressão, afirmam Bleichmar e Bleichmar (1992), é capaz de criar novos sentidos. A linguagem é, assim, mais do que um meio fixo de comunicação.

De tal forma, o inconsciente está fora do tempo cronológico, do espaço euclidiano e da unidade egoica da pessoa. O movimento e o constante deslocamento da cadeia de significantes trazem a perspectiva psicanalítica de considerar o sujeito como material do seu trabalho e das suas relações (NASIO, 1993). Portanto, Lacan eleva o conceito de inconsciente à categoria de uma linguagem, isso é, de uma estrutura cuja unidade era o elemento significante, fazendo menção a um saber que não podemos apreender diretamente, ou seja, inapreensível. Por isso a linguagem oferece uma abertura para ascender à ordem

¹⁰ Referente à primeira tópica freudiana.

estrutural do inconsciente e, nesse contexto o estudo da psicose é fundamental para a teoria lacaniana.

Para Lacan, o psicótico é um “mártir do inconsciente”. Isto é, o psicótico seria uma testemunha aberta, em uma primeira aproximação, imobilizado, estando “(...) em uma posição que o coloca sem condição de restaurar autenticamente o sentido do que ele testemunha, e de partilhá-lo no discurso dos outros” (LACAN, 2008, p.157). De tal modo, o delírio do psicótico funciona como sanção singular e legítima do discurso do inconsciente. Um traço distinto capaz de representar um curso errante.

Nasio (2001) rememora a obra *Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade*, de 1932, na qual Lacan subsidiou a análise da lógica do inconsciente. A partir disso, o autor argentino afirma que o conceito do inconsciente estruturado como linguagem é tecido a partir da apreensão psicanalítica do fenômeno psicótico.

Lacan se utiliza de uma investigação da linguística de Saussure para sustentar suas acepções e noções, e as ideias de Saussure têm um papel decisivo na sua obra. O estruturalismo coloca o objeto de estudo do linguista como sendo a língua na sua estrutura mais geral. A linguagem nessa perspectiva é, ao mesmo tempo, fato individual e social; uma associação de sons e ideias em um sistema estabelecido e em evolução.

Assim, existe uma oposição entre os conceitos de fala e língua. Sendo a fala um fenômeno individual e a língua social. A língua é, antes de tudo, um sistema de relações entre signos linguísticos. Nesse sentido, Saussure considera a língua como uma composição de unidades discretas, descontínuas, que estabelecem uma relação entre si. A unidade fundamental da linguagem seria o signo, composto de uma imagem acústica ou *significante*, e um conceito ou *significado* (BLEICHMAR; BLEICHMAR, 1992).

Agora, brincando um pouco... Jocasta e seus apostos: mãe de Édipo, esposa de Laio, rainha de Tebas. Temos três significantes distintos. Uma mesma pessoa. É possível “falar” da mãe que abandonou seu filho, da viúva que traiu seu cônjuge e da soberana de seu povo. Existe nessas sentenças um sistema linguístico e este sistema transforma-se em uma cadeia de significantes (S₁, S₂, S₃... S_n). Assim, o sujeito é um significante, para outros tantos sujeitos ou outros significantes. Um

sujeito passa a ser designado por meio desses, como no caso de Jocasta, e acaba formando um sistema de significantes.

Bleichmar e Bleichmar (1992) explicam:

(...) o enunciado lacaniano: "O sujeito é falado pelo Outro". O Outro é a lei, as normas e, em última instância, a estrutura da linguagem. O sujeito, enquanto o é, não existe mais do que no e pelo discurso do Outro. Somos alienados pela linguagem, pois somos efeito dela. (...) Dupla alienação: no desejo do outro (o semelhante) e no discurso do Outro (a lei, a linguagem). Cada um de nós *crê* ser o que, na realidade, não é (nível imaginário), ao mesmo tempo que não é mais do que um significante, produto da estrutura que o transcende (nível simbólico) (p.148).

Nesse sentido, Quinet acrescenta que o complexo de Édipo "(...) reinstaura a clínica da estrutura do sujeito equivalente à estrutura da linguagem, na medida em que o Édipo é a armadura significante mínima que condiciona a entrada do sujeito no mundo simbólico" (QUINET, 2006, p. 7). Diante de tais considerações, faz-se necessário desenvolver ainda mais o conceito de complexo de Édipo.

3.1.1 Édipo: um velho conhecido

Somos Édipo e de um eterno modo
a longa tripla besta somos, tudo
o que queremos mais o que já fomos

JORGE LUIS BORGES (2009, p.183)

O complexo de Édipo está presente em três momentos na obra de Freud, as quais explicitam suas formulações na teoria psicanalítica.

O primeiro momento acontece durante a explanação de Freud (1996g) apresentada em *A Interpretação dos Sonhos*, de 1900, no capítulo "Sonhos sobre a morte de pessoas queridas". Nas palavras do autor: "é destino de todos nós, talvez, dirigir nosso primeiro impulso sexual para nossa mãe, e nosso primeiro ódio e primeiro desejo assassino, para nosso pai" (p. 289).

Em 1914, em uma nova edição da obra, Freud diz que nas investigações psicanalíticas a indicação dos impulsos infantis para o incesto provocou oposições ferozes e ataques críticos. É possível perceber, ainda hoje, o quanto o tema do incesto e o parricídio gera e acende controvérsias.

O segundo momento é apresentado em *Psicologia de grupos e a análise do Ego*, de 1921, no capítulo VII, "Identificação", e em *O ego e o Id*, de 1923, no

capítulo III, “O ego e o superego”. No primeiro trabalho, Freud, além de explicitar a ambivalência com relação aos pais, aponta algo novo: a saída do Édipo com as identificações. “A identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (FREUD, 1996f, p.115). Assim, o sujeito apreende determinadas identificações e começa a compor uma identidade sexual. No segundo trabalho, Freud (1996e) afirma que não há um sujeito que preexistia à relação com os pais. É no contato com os pais que o sujeito se estrutura. Em síntese, a teoria freudiana tenta esclarecer o sujeito como resultado de uma natureza histórica, constituído por uma herança do desenvolvimento cultural preexistente aos fatores a que se deve sua origem, isto é, como uma “expressão permanente à influência dos pais” (p.48).

Lajonquière (1996) afirma:

Não só antes de falar e de caminhar, mas antes mesmo de nascer, o sujeito já é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores que, por sua vez, são sujeitos assujeitados às estruturas lingüísticas, psicanalíticas e histórico-sociais (p. 151).

O terceiro momento está presente no estudo *A organização genital infantil*, de 1923, e encerra-se com artigo sobre a “Sexualidade feminina”, de 1931. A análise freudiana segue centrada em um dos polos, “é apenas na criança de sexo masculino que encontramos a fatídica combinação de amor por dois pais e, simultaneamente, ódio pelo outro, como rival” (FREUD, 1996h, p.263). De tal forma, a análise não deixa clara qual é a função da mãe e o que ela pode querer ao colocar em segundo plano a representação do desejo materno. Em resumo, Freud sustenta que o Édipo não é igual nos homens e nas mulheres e converte a *castração* como centro do Édipo.

Lacan amplia o conceito de complexo de Édipo ao inferir que o menino é *falo*¹¹ da mãe, “ele já está dizendo o que é o menino para a mãe, mas, além de estar falando sobre a mãe, apresenta-nos esta *constituindo-se* na relação com o menino”

¹¹ Nos escritos freudianos o termo *falo* raramente é utilizado, exceto para qualificar o “estágio fálico” – “momento particular do desenvolvimento da sexualidade infantil durante o qual culmina o complexo de castração” (NASIO, 1997, p.33). Lacan eleva o vocábulo *falo* na categoria de conceito analítico, trata de retirar o uso genérico do termo “pênis” tratando esse apenas como órgão anatômico masculino. O órgão genital masculino não é elemento organizador da sexualidade humana, mas sim sua “representação”.

(BLEICHMAR, 1984, p.14), uma vez que o menino está na posição de *falo* à mãe, o que significa uma oferta de lugar para ele. O lugar do pai ainda não está claramente delimitado nessa díade mãe-filho, entretanto, isso não quer dizer que sua função não tenha efeitos.

Retomando de onde parei, Lacan (1999) fala de três tempos do complexo de Édipo, sobre os quais, no balanço de Chico, improvisei um andamento. É engraçado ver em uma mesma frase o nome do Lacan e do Chico, mas sem mais demora, eis a letra de “João e Maria”, composição de Chico Burque e Sivuca (1977):

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava ingles
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhoes
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Queo faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

Vamos aos três tempos:

1º tempo – A busca da criança é satisfazer o desejo da mãe, isso é, desejo de desejo. Esse “rei” se identifica com o que é objeto do desejo de sua “princesa”, aquela que ele fez coroar e linda de admirar. Assim, ele é e ela tem (*falo do falo*). Eis um trocadilho). Conforme a mensagem recebida, mais ou menos satisfatória, um

canal de comunicação se oficializa. A problemática, de acordo com Lacan (1999), é fálica, dado que a questão é: “ser ou não ser o falo” materno?

2º tempo – “deixo de ser, ela deixa de ter”. *Agora era fatal que o faz de conta terminasse assim...* Por quê? Surge um terceiro – o pai. Um plano imaginário, o pai rompe com a fusão mãe-filho e compõe uma relação triangular. O pai entra para interditar, ou seja, privar a mãe de seu objeto (LACAN, 1999). Um elemento decisivo é a palavra do pai, não necessariamente a relação com ele, mas como interrupção da satisfação e a inauguração da frustração.

3º tempo – “ele tem, mas não é”. Como diz Bleichmar (1984): “o falo encontra-se fora do pai. Ele é algum que possui” (p.24). De tal modo, o pai pode dar para mãe o que ela deseja, já que ele possui. Não por acaso *você sumiu no mundo sem me avisar*. Logo, por identificação a figura paterna se internaliza em uma imagem, em uma função, cuja significação é a tentativa de ser. Talvez, o efeito das eternas e infundáveis dúvidas do ser humano. *E, agora eu era um louco a perguntar: O que é que a vida vai fazer de mim?*

Em termos psicanalíticos, o sujeito se desenvolve e tem origem, afirma Lajonquière (1996), pela importância de duas “encruzilhadas estruturais” que conceitualmente na teoria freudo-lacanianiana são chamadas de *Complexo de Édipo* e *Estádio do Espelho*. Tratarei, a seguir, da relevância primordial do conceito de Estádio do espelho.

3.1.2 Estádio do Espelho: quem é esse?

No hay vida sin cambio
No hay ida sin vuelta
ni vuelta sin ida.
Y dos cosas iguales no hay,
sólo parecidas.

JORGE DREXLER (2008)

“Nesse ponto da conversa, eu gostaria de poder relatar a vocês metade das coisas interessantes que Alice costumava dizer, quando começava com sua frase favorita: ‘faz de conta’” (CARROLL, 2007, p.22). *Faz de conta...* que vamos brincar com o espelho.

Quem nunca se encantou com um espelho? A imagem refletida no espelho revela a fronteira entre dois meios. A brincadeira: quem é esse?

Freud (1996d) em *O estranho* apresenta a ideia do desconhecido como algo provocante e instigador – a imagem no espelho que não é reconhecida como sendo eu mesmo. Em uma viagem de trem, Freud depara-se com a própria imagem refletida no espelho, porém não reconhece aquele que vê. Esse desconhecimento coloca tanto a impossibilidade da realização como mantém a articulação com o que falta. A produção por esse outro (conhecimento) não deixa de ser o (re)conhecimento do lugar do desconhecimento.

Apesar de estar transcrevendo e ilustrando pequenas histórias, uma brincadeira lúdica e uma vista pela estética, o conceito de Estádio de Espelho, em resumo, refere-se à imagem que a criança entre 6 e 18 meses internaliza e reconhece. Através dessa imagem, a criança ganha um lugar no mundo e com ela consegue pensar seu ser.

O Estádio do Espelho ordena-se a partir de “uma experiência de identificação fundamental, durante a qual a criança faz a conquista da imagem de seu próprio corpo” (DOR, 1991a, p.79). Inicialmente, a criança não experimenta seu corpo como uma totalidade unificada, porém como alguma coisa dispersa, esparramada.

Lacan (1998b) em seu trabalho *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica*, de 1949, propõe atenção sobre a constituição imaginária do *eu* a partir de uma imagem especular. Segundo o autor, “basta compreender o estádio do espelho *como uma identificação*, (...), ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...)” (p.97). Penso no “fazer-se reconhecer” como um – *uo*ξou – *no*ξon – SOU na medida em que há um NÓS¹² na condição da propulsão de algumas identificações.

“A imagem do corpo é, portanto, estruturante para a identidade do sujeito, que através dele realiza assim sua *identificação primordial*” (DOR, 1991a, p.80). A criança ao se identificar a partir de uma imagem virtual consegue se (re)conhecer, estabelecendo um (re)conhecimento imaginário, ao mesmo tempo, um corpo que se esboça como exterior e invertido.

Em termos psicanalíticos, afirma Lajonquière (1996), está em jogo a constituição do “eu-especular”, ou seja, a ascensão de uma imagem que representa

¹² O primeiro álbum solo do jovem compositor carioca, Marcelo Camelo, recebeu o nome de “Sou”, embora em sua concepção estética – diagramação – há um acento agudo *abaixo* do “o”, lido ao contrário encontramos o nome “nóS”. Chama-me a atenção essa “brincadeira” visual – especular.

o sujeito frente aos outros. Em outras palavras, que se refere a um processo de identificação em um sistema de intercâmbios com a mãe, o pai, ou os outros.

A aparente simplicidade de um fenômeno particular – o bebê que, depois dos 6 meses, nem mesmo consegue manter-se em pé por seus próprios meios e celebra o reconhecimento de sua própria imagem refletida no espelho – revela a transformação de um corpo fragmentado em uma totalidade unificada, isso é, a representação do próprio corpo (LAJONQUIÈRE, 1996).

A conquista progressiva da imagem corporal organiza-se em três fases de espelho. No primeiro momento, há uma confusão entre si e o outro. A criança procura aproximar-se da imagem que representa seu corpo para percebê-lo, isso é, há um assujeitamento ao registro imaginário. No segundo momento, a criança descobre que o outro do espelho é uma imagem e não um outro real. A criança consegue criar uma distinção entre imagem e realidade do outro. No terceiro momento, os anteriores são transformados em convicção de que o reflexo no espelho é a sua própria imagem (DOR, 1991a).

A unidade do corpo é antecipada pela imagem do outro ou pela imagem do espelho. Logo, quem confere a imagem de um corpo unificado é o semelhante, constituindo o Sou/eu. Nesse sentido, afirma Quinet (2006), para Freud o eu é antes de tudo corporal, no qual o sujeito se apreende como humano. Através da imagem do outro, do seu duplo especular, a formação do eu oferece à subjetividade uma particularidade contraposta.

Pode-se dizer que o duplo especular se constitui pelo Outro primordial, o olhar da mãe. Ainda, como afirma Lajonquière (1996), mais do que o olhar, é “o desejo da mãe que faz as vezes de “matriz simbólica” sobre a qual se precipita, se atira, se debruça o *infans*” (p.167-68). A criança, então, se enleia a essa imagem porque desse modo ela passa a ser *objeto do desejo materno*. E, o desejo materno dirigido sobre essa imagem ocupa o lugar de *falo imaginário*.

(...) a criança, na medida em que se prende a ela, passa a usufruir o valor de falo imaginário, ou seja, faz-se objeto do desejo da mãe. A criança deseja ser desejada pela mãe e, portanto, não pode menos do que se identificar com essa imagem (Eu-Ideal – *Idealich*) olhada pela mãe (...) (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 167).

Nesse processo de simbolização da mãe há uma interferência entre o par criança-mãe, “a intervenção de um terceiro que introduz a lei da interdição, de

proibição, como um não à reintegração da criança pela mãe, um não à criança como objeto de uso da mãe” (QUINET, 2006, p.11). O autor ainda se refere à instância paterna como “metáfora”, ou seja, aquilo que aproxima no discurso da mãe como representação do pai – o Nome-do-Pai – evocado, apresentando à criança que o desejo da mãe também é submetido a uma lei.

O Nome-do-Pai, para Lacan (2008), representa a ordem que impede a colisão entre a relação imaginária, conflituosa e incestuosa no complexo de Édipo. Esse significante é “(...) uma lei, uma cadeia, uma ordem simbólica, a intervenção da ordem da palavra, isso é, do pai. Não o pai natural, mas do que se chama o pai” (p.118). Portanto, o Nome-do-Pai.

Recordo-me de um exemplo proposto por um professor na graduação. Depois de ter explicado o conceito de Estádio de espelho, algumas indagações que ainda circulavam foram clareadas com uma reflexão: Como os filhos(as) de um motorista de caminhão vêem o pai? Após um breve silêncio, respondemos: A princípio, como qualquer outra criança. Ele seguiu: E, como esse pai tem um lugar (nome) se ele não está com a criança? De outra forma, ele nos fez entender que quem introduz um lugar para figura paterna é a palavra da mãe.

Longe de estigmatizar a profissão citada, penso que a ideia do professor era esclarecer que não é na presença ou na ausência física que um Nome-do-Pai se engendra. Ao contrário, o Nome-do-Pai como designação de uma função simbólica se dá na oferta de uma metaforização¹³ que a mãe pode dar ou não.

Tendo esclarecido as “duas encruzilhadas estruturais” referidas por Lajonquière, posso encaminhar a discussão para o conceito de sujeito e constituição subjetiva.

3.1.3 Outro lugar sujeito: o descentramento proposto pela psicanálise

O inexplicável horror
De saber que esta vida é verdadeira,
Que é uma coisa real, que é [como um] ser
Em todo o seu mistério [...]
Realmente real.

¹³ De acordo com Calligaris (1989), para desfazer o termo metáfora como algo enigmático, é preciso ressaltar a ideia de que “a metáfora é uma operação que supõe uma primazia da significação sobre o significante” (p.22).

FERNANDO PESSOA (2005, p. 53)

A psicanálise, como proposta teórica e crítica, sublinha que para enunciar sobre a questão do sujeito se faz necessário tematizá-lo na exterioridade do campo da cultura. Dessa maneira, a cultura é o Outro do sujeito, condição imprescindível para a possibilidade da constituição desse. Evidentemente, não de qualquer cultura que se remete o discurso psicanalítico, mas da tradição histórica ocidental, que há pelo menos dois séculos construiu a problemática da civilização (BIRMAN, 1997).

Freud transcorre sobre as posições de impasses dos sujeitos na cultura em seu trabalho *Mal-estar na civilização*. De tal modo, a categoria de sujeito se constrói no discurso psicanalítico pela referência de dois polos: a cultura e as pulsões. Dessa maneira, o sujeito do inconsciente é produção simbólica e desejante, delineado entre os polos da cultura e da pulsão. A presença do sujeito na cultura tem uma imersão em conflitos e impossibilidades com soluções não absolutas.

Portanto, o sujeito do inconsciente é *um* dos *destínos* das pulsões, destino privilegiado, certamente, ao lado do “retorno sobre o próprio corpo”, da “transformação da atividade em passividade” e da “sublimação”. É neste contexto, então, que o sujeito do inconsciente se constitui no psiquismo, como um desdobramento das vicissitudes das pulsões no campo do outro (BIRMAN, 1997, p.10).

Foi também nessa obra, que o discurso freudiano pôde enunciar a existência do *trágico* na condição do sujeito para a psicanálise. Portanto, é na “cultura que o mal-estar do sujeito se impõe como estrutural, onde as oposições e os impasses entre a pulsão e a cultura atingem seu cume” (BIRMAN, 1997, p.11). Dessa maneira, Freud destaca a posição estratégica do conceito de *desamparo* no psiquismo, delineando que frente ao desamparo do sujeito na cultura não há cura possível, mas, sim, a perspectiva de constituir um estilo subjetivo capaz de enfrentar os conflitos insuperáveis.

Já na elaboração do conceito de pulsão, a dimensão científica do discurso psicanalítico acaba sendo colocada em questão pela ciência. Freud, concebendo a existência de uma pulsão sem representação, desloca para o primeiro plano o conceito de pulsão como *força* e como *exigência de trabalho* realizada sobre o outro e sobre o psiquismo. Exigência essa que é de ligação e de subjetivação da força

pulsional. De tal forma, a teoria psicanalítica destaca as dimensões *ética* e *estética* na finalidade de constituição de um *estilo*.

Da mesma forma que na elaboração dos conceitos de cultura e pulsão, é necessária a inscrição de uma diferenciação dentro das formulações psicanalíticas sobre a estruturação psíquica para se instaurar um lugar de sujeito. Portanto, justamente da diferenciação a condição para uma enunciação singular (RICKES, 2006). O sujeito, para ocupar um lugar, “empenha a condição de estabelecer uma relação de continuidade com o **outro**, encarnado em seus primórdios nos outros parentais” (p.47). Logo, deixa de constituir uma relação a dois e passa a se deparar com um terceiro: a linguagem – fio enlaçador capaz de fazer a costura com o outro.

As produções de sujeitos, enquanto seres de linguagem, serão marcadas pela distância e pela diferença. Serão, na verdade, efeitos da diferença que inauguram a distância ao **outro**. (...) pois ao mesmo tempo que serão efeitos da diferença, as produções humanas se constituirão na tentativa de fazer cicatrizar esta diferença, introduzindo uma ligação que não deixará de sublinhar o corte que ela tenta apagar (RICKES, 2006, p. 47).

Bleichmar e Bleichmar (1992) assinalam que “o Outro é a lei, as normas e, em última instância, a estrutura da linguagem” (p.148), isso é, a existência do sujeito se faz pelo e no discurso do Outro. E mais, os autores afirmam que estamos alienados na linguagem, uma vez que somos efeitos dela. Há dois tipos de alienação: no desejo do outro (o semelhante) e no discurso do Outro (a lei, a linguagem). Logo, cremos ser o que, na realidade, não somos (nível imaginário), ao mesmo tempo em que não somos mais do que um significante, uma invenção daquilo que nos transcende (nível simbólico).

Conforme Bernardino (2004), o ser humano é um ser histórico em si, ligado por elementos da cultura e, por isso, é representado em e para os seus ambientes familiar, escolar e social. A teoria psicanalítica nos apresenta o homem que não tem domínio sobre o seu destino, isso é, aquele que fala, no sentido freudiano, e sofre a determinação de um Outro lugar, seu inconsciente, e como aquele, no campo lacaniano, em que o discurso do Outro lhe constitui. A autora explora a ideia de duas funções essenciais para o surgimento de um sujeito humano: “o Outro, enquanto estrutura da linguagem, das leis e da voz e o outro enquanto portador de objetos de desejo, de olhar e de voz, modelos de identificação” (p.135).

Se o sujeito não é causa de si mesmo e pode “acontecer” a partir do outro, por um conjunto de identificações, a constituição do sujeito alude à afirmação de uma dívida inefável com os traçados que lhe ofereceram a possibilidade em ter um traço, ser produzido (BIRMAN, 1997). No discurso freudiano se estabelece uma teoria e uma ética da *dívida simbólica* em que o estatuto do sujeito se consolida na *transmissão*. A assunção de uma dívida face ao outro sustenta a condição de existir, daí a ideia de constituição do sujeito.

O sujeito constitui-se, então, a partir de seus registros, ou seja:

o sujeito humano desejante se constitui em torno de um centro que é o outro na medida em que ele lhe dá sua unidade, e o primeiro acesso que ele tem do objeto, é o objeto enquanto objeto do desejo do outro (LACAN, 2008, p. 52).

Nesse sentido, Coriat (1999) traz uma reflexão sobre os caminhos pelos quais um bebê se transforma em um sujeito desejante, fala da “história que precede”. Parece uma redundância, mas pelo viés psicanalítico é uma consideração extremamente relevante, já que sinaliza a inscrição de um lugar anterior ao recém-nascido. Isso é, recebe do Outro as marcas dessa história. O pequeno vai, então, construindo a capacidade de entender a linguagem familiar para, posteriormente, na puberdade, situar-se como herdeiro de sua própria linhagem.

Nas palavras da autora:

(...) todo desenvolvimento infantil implica percorrer uma série de marcos ou pontos fundamentais que necessariamente vão se sucedendo um ao outro, em uma certa ordem, requerendo por sua vez um certo tempo (CORIAT, 1999, p.148).

O desenvolvimento infantil, ou seja, a constituição desse suposto sujeito, se dá por antecipação por parte de um outro desejante (JERUSALINSKY, 2007). O sujeito, então, conceitualmente é concebido como sujeito do inconsciente, “lugar a partir do qual um ser humano se posiciona no mundo de modo singular como falante, desejante, participante de uma história familiar” (BERNARDINO, 2007b, p. 50).

Logo, a dimensão de sujeito desejante situa a criança como sendo o sujeito no desejo do Outro. Essa perspectiva coloca a possibilidade “de que o Outro

coloque em jogo uma marca (o Nome), que aliena o sujeito de seu objeto, que o separa: essa é a marca da ordem da linguagem” (JERUSALINSKY, 2007, p.19).

Vorcaro (1999) afirma:

enquanto puro ser vivo, a criança não é, inicialmente, um sujeito – é objeto do Outro. Toda criança que nasce é, para sua mãe, uma aparição no real do “objeto de sua existência”. O sujeito não é dado, é efetuado. Portanto, não se pode falar da psicanálise de criança sem questionar, para cada criança, o estado de efetuação da estrutura que ela apresenta (VORCARO, 1999, p. 65).

Assim, é a partir de sua própria construção de imagem corporal que se adquire a noção de unidade do sujeito e seus contornos. Entretanto, a constituição do sujeito dito desejante consiste no encontro com a palavra, ou seja, é preciso que a fala e a linguagem tenham um ordenador que permita a significação. Esse elemento organizador é o Nome-do-Pai, que cumpre o papel de baliza dos ordenamentos na história deste novo sujeito (BERNARDINO, 2004).

A seguir, irei discorrer sobre esse ponto fundante, o Nome-do-Pai, e de ancoragem para o sujeito, que no campo da psicose na perspectiva freudo-lacanianana é definido em função da foracclusão do Nome-do-Pai.

3.2 A questão da foracclusão do Nome-do-Pai

A teoria das psicoses em Lacan atravessa o conceito de foracclusão em seu ensino. Lacan (1999a) formaliza o conceito de foracclusão do Nome-do-Pai no *Seminário 5 – As Formações do Inconsciente*. No *Seminário 3 – As Psicoses*, Lacan (2008) também tece alguns comentários sobre o tema, mas é no seu texto “De uma Questão Preliminar a Todo Tratamento Possível da Psicose”, de 1966, dos *Escritos*, onde Lacan (1998a) define a foracclusão como origem da estrutura psicótica.

A foracclusão é um termo genérico que Lacan inseriu na problemática psicótica.

Etimologicamente a *foracclusão* é um termo saído do corpo da terminologia jurídica, que significa a *abolição simbólica* de um direito que não exercido no prazo prescrito. Portanto, é principalmente essa idéia de uma anulação simbólica que Lacan subscreve, ao utilizar o conceito de foracclusão. Trata-se, para ele, de enfatizar a *abolição de um significante*. Todavia, é só na medida em que essa abolição incide sobre um significante particular – o

significante Nome-do-Pai – que ela pode especificar a indução dos processos psicóticos; ou seja, o significante que é convocado a vir substituir o significante originário do desejo da mãe (DOR, 1991a, p.162).

Na medida em que o discurso implícito ou explícito da mãe faz sentir a referência em uma lei, ou seja, aquela inscrita no nome mesmo do pai e que proíbe o amor edipiano, uma inscrição se produz a *metáfora paterna* (LACAN, 1999a). Produz-se, portanto, uma castração como ato simbólico e um objeto imaginário, ou seja, a ameaça imaginária da intervenção do pai.

Creio ser pertinente retroceder a um ponto relevante, o lugar do pai na teoria psicanalítica. “Que é o pai?” indaga Lacan (1999a). Não na família, mas no Complexo de Édipo, pois esse pode ser muitas coisas, já que muitas vezes pode ter toda a importância e noutras pode não ter nenhuma.

Em resposta, Lacan (1999a) diz:

O pai é o pai simbólico (...) Isto é: o pai é uma metáfora. Uma metáfora, que vem a ser isso? (...) Uma metáfora (...) é um significante que surge no lugar de outro significante. (...) A função do pai no complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno (p.180).

“O Nome-do-Pai é o pai enquanto função simbólica, é o pai simbólico que vem metaforizar o lugar de ausência da mãe; é o significante que faz a mãe ser simbolizada” (QUINET, 2006, p. 12). Até então a criança que era ocupada pela mãe passa por meio da função significante do Nome-do-Pai a se inscrever no Outro. Nesse sentido, o Nome-do-Pai barra o Outro onipotente e absoluto, introduzindo a criança na ordem simbólica.

Portanto, a inscrição do significante Nome-do-Pai no Outro permite a inauguração da cadeia do significante no inconsciente. Lacan aponta que o Édipo serve como uma equação de substituição significante, o desejo materno que inicialmente tem significado enigmático é barrado, sendo o resultado dessa operação a inclusão do Nome-do-Pai, “significante da Lei no Outro e da significação fálica, testemunha da inscrição da castração” (QUINET, 2006, p.13).

Entretanto, o sujeito psicótico, que me interessa aqui, não dispõe dessa referência. Freire (2002) afirma que a psicose deve ser pensada como uma resposta, inefável e insondável, diante da presença desse Outro prévio, ou seja, não deve ser vista como uma ausência de resposta.

Quinet (2006) esclarece que há um buraco na ordem simbólica desse sujeito que não encontra a injunção a uma metáfora paterna. Essa não está simbolizada para ele, portanto, é uma referência impossível. Por isso, a constituição de um delírio após uma crise psicótica pode ser considerada uma metáfora delirante, que entra em cena quando a metáfora paterna fracassa, afirma Calligaris (1989).

Os fenômenos da linguagem na psicose, portanto, revelam um Nome-do-Pai foracluído, isso é, jamais advindo no lugar do Outro e que não invoca uma oposição simbólica ao sujeito (LACAN, 1998a). Na falta do Nome-do-Pai, o furo aberto no significado propõe e consolida uma metáfora delirante. Assim, temos a falta de um *ponto de basta* no discurso psicótico.

O ponto de basta é a palavra *temor* (...). Em torno desse significante, tudo se irradia e tudo se organiza, como nessas linhazinhas de força formadas à superfície de uma trama pelo ponto de basta. É o ponto de convergência que permite situar retroativa e prospectivamente tudo o que se passa nesse discurso (LACAN, 2008, p. 311).

Lacan (2008), ainda, afirma que demorou muito tempo para discernir na experiência psicótica o fato de o significante e o significado se apresentarem sob uma forma completamente dividida. Dai então:

pode-se crer que, numa psicose, tudo está ali no significante. Tudo tem ar de estar ali. (...) Eu não sei o total, mas não é impossível que se chegue a determinar o número mínimo de pontos de ligações fundamentais entre o significante e o significado necessários para que um ser humano seja dito normal, e que, quando eles não estão estabelecidos, ou afrouxam, produzem o psicótico (LACAN, 2008, p. 312).

Se a psicose no adulto é uma questão remanescente para a psicanálise freudo-lacanianana, nas crianças e nos adolescentes uma crise psicótica pode interromper sua estruturação e seu desenvolvimento.

Desse modo:

é porque temos que nos colocar a questão da estrutura quando estamos diante de uma criança ou de um adolescente que apresenta dificuldades intelectuais ou escolares. As medidas pedagógicas ou terapêuticas vão depender, em grande parte, do diagnóstico (...).o funcionamento intelectual será sempre marcado, de um modo ou de outro, pela desordem psicótica; mas, em que medida? De que modo? É aqui que a resposta não pode ser dada de início, pois os distúrbios intelectuais ligados a psicose são iminentemente lábeis, variáveis, imprevisíveis (CORDIE, 1995, p.175).

Tendo em mente as dificuldades inerentes a tais questões, dirijo-me à intrincada ceara das leituras diagnósticas.

3.3 A quimera diagnóstica dos sujeitos com psicose infantil

As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do essencial. Não perguntam nunca: "Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?" Mas perguntam: "Qual é sua idade? Quantos irmãos tem ele? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?" Somente então é que elas julgam conhecê-lo.

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY (1977, p.19-20)

Porque adoramos números, dígitos e código? Talvez, criamos medidas e alcances para estabelecer respostas mensuráveis de perguntas que não cessam em vir à tona. Qual? Quantos? Temos indagações que tendem a uma extensão de novas interrogações e incompletas soluções.

Do século XVII ao século XIX, a tradição científica teve direta interferência da filosofia cartesiana (BIRMAM, 1997). A proposição fundamental da filosofia do sujeito, com Descartes no século XVII, argumenta que de onde se constata o procedimento dubitativo implica necessariamente a atividade do pensamento. Nesse sentido, o sujeito pensante “é” na dúvida a respeito de sua própria existência – “penso, logo existo” (*cogito, ergo sum*).

Considero que inquietações sobre a existência do sujeito são muito antigas e que novas reflexões permanecem abertas. Provavelmente, por tantas e distintas interferências, “as pessoas grandes” começaram a fazer perguntas que “julgam conhecer” e, por vez, acabam esquecendo-se de “se informar do essencial”. Retrocedamos: *Quem é você?*

No campo da psicopatologia infantil, algumas crianças apresentam graves transtornos em seu desenvolvimento e recebem lugares especiais, compondo uma categoria nosográfica e divulgadas em compêndios e classificações. Existem “instrumentos classificatórios” como o *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, da Associação Americana de Psiquiatria (2002), o DSM-IV-TR, que categoriza as crianças com graves transtornos de desenvolvimento dentro de “transtornos globais do desenvolvimento”, e *Classificação Internacional das*

Doenças, a CID-10 (1993), proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), e que inclui essas crianças no grupo dos “transtornos globais do desenvolvimento”, terminologia adotada pelo Ministério da Educação. Embora, essas convenções resolvam alguns problemas, promovem outros tantos, principalmente relacionados a uma “disputa diagnóstica”.

Vasques (2008b, 2009) diz que ambas as obras atendem a uma listagem de sintomas que servem de orientação para um diagnóstico, com o propósito de categorizar. Desse modo, o diagnóstico assume um caráter classificatório, desconsiderando a perspectiva de lugar de sujeito, muitas vezes voltado para os sintomas e, parece-me, que deslocando a atenção das possíveis demandas subjetivas.

Dialogando com esse ponto, Bernardino e Vanoli (2008) propõem uma reflexão sobre a questão diagnóstica sob o olhar da psicanálise, exemplificado, através de um relato de caso clínico de uma criança com psicose. Comentam as diferenças entre o diagnóstico proposto pela psiquiatria e pela psicanálise. O diagnóstico psiquiátrico é realizado a partir da observação de sintomas (modelo fenomenológico) que indicam alguma patologia e orientam um diagnóstico enquanto que o diagnóstico psicanalítico é norteado por hipóteses em construção durante um processo de escuta e compreensão do sujeito, dentro de um contexto transferencial. As autoras não descartam a importância do diagnóstico psiquiátrico e da prescrição medicamentosa em alguns casos, no entanto, entendem que a criança com dificuldades psíquicas graves necessita de um lugar de escuta diferenciado.

Veja-se que o objetivo nesse estudo não é problematizar as questões de diagnóstico sobre os transtornos graves do desenvolvimento, tampouco negar a relevância da perspectiva fenomenológica. Apenas considero relevante nesse momento comentar as divergências existentes entre os profissionais envolvidos com o tema e reforçar a recente discussão do tema na educação, como informa Vasques (2008a; 2008b).

Dentro do referencial psicanalítico, por outro lado, alguns autores realizaram estudos sobre a rubrica da “psicose infantil” como, por exemplo, Melanie Klein, Frances Tustin e, com o referencial de Jacques Lacan, Maud Mannoni, Françoise Dolto e Robert Lefort. Entretanto, a riqueza de trabalhos não estabelece uma definição precisa do que seria verdadeiramente uma psicose infantil (KUPFER, 2007).

Há diferença considerável entre a nosografia psicanalítica e psiquiátrica, tendo a nosografia psiquiátrica a noção de *incluir* e a psicanalítica de *excluir*, refere Voltolini (2004). Enquanto o discurso psiquiátrico aborda categorias a partir de definições do que é ou não normal, entendendo a normalidade como homogeneidade, para a psicanálise os conjuntos nosográficos são extensivos a todos. De tal forma, uma nosografia do tipo inclusiva proporciona uma resistência à sustentação de uma prática, que tenha em vista um modelo com a ideia de cura.

Com relação à psicose infantil, Kupfer (2000) aponta que nos estudos sobre o tema também são encontrados alguns entraves na leitura do diagnóstico. Existem sérias dificuldades em estabelecer trocas científicas, pois há uma falta de concordância entre pesquisadores, profissionais e estudos epidemiológicos, uma vez que o seu objeto de pesquisa não é o mesmo. Neurologistas, psiquiatras, psicólogos e educadores, nem sempre “falam a mesma língua”. Apesar da significativa produção, ainda não há uma definição precisa dessas patologias com suas diferentes manifestações e, portanto, não existe um consenso sobre o que sejam as psicoses na infância.

A mesma autora traz uma reflexão importante sobre a corrente biológica e a psicanalítica. É necessário salientar a inegável contribuição do conhecimento das bases neurológicas, no entanto, a criança, se reduzida ao biológico, jamais sairá dessa condição caso não opere outro que lhe conduza ao mundo. Um outro que lhe ensaie os atos para além dos reflexos e, principalmente, que lhe possa ofertar um sentido para que, desse modo, seja introduzida no mundo da linguagem.

O entrelaçamento dessa proposição freudo-lacanianiana com outros campos do saber pode potencializar a prerrogativa de uma origem ou um significante que funciona como ponto de partida da causalidade. Entretanto, a psicanálise ocupando um lugar de saber totalizante retira o “sentido de manter em aberto o vazio de uma representação que seria tomada como a originária, apontando, com isso, para o fato de que a origem está por ser inventada” (RICKES, 2004, p.11). Desse modo, os efeitos *a posteriori* podem construir uma lógica da causalidade psíquica e reconhecer que tanto a origem quanto o passado estão sendo inventados ao serem atravessados pelas narrativas de cada sujeito.

Cabe salientar que a psicose na criança não se revela da mesma forma que no adulto. Na infância e na adolescência os sujeitos ainda estão em constituição, ou seja, a diferença é o tempo, diz Calligaris (1989). O tempo seria um fator diferencial,

pois, caso ocorra uma crise psicótica em idade precoce, há uma interrupção brusca da estruturação e obstrui, ao mesmo tempo, o desenvolvimento.

Nesse sentido, Jerusalinsky (1993) propõe que as psicoses infantis devem ser consideradas como não decididas “(...) porque ainda está para se decidir até que ponto esta inscrição poderia vir a adquirir uma formulação metafórica” (p.63). Uma vez que “(...) é possível que um significante qualquer na infância venha a adquirir uma força que lhe dê uma capacidade substitutiva da inscrição original” (p.64). O autor considera que é na adolescência o período em que há uma “soldagem” entre o simbólico do significante e o ato sexual.

Portanto, na psicanálise freudo-lacanianana, as psicoses na infância são designadas como *estruturas não-decididas*, isto é, não organizadas como estrutura, conforme estabelece Bernardino (2007a), que acredita tratar-se de um conceito decorrente de duas noções, a saber:

Primeiramente, por questões teóricas. O inconsciente estruturado pela linguagem outorga o acesso à significação no só-depois. “A infância é o tempo das inscrições e da confirmação dessas inscrições, vindas do Outro” (BERNARDINO, 2007a, p. 61). Nesse “tempo gerúndio” como chama a autora, à inscrição significante Nome-do-Pai, posição da falta estrutural do campo simbólico, necessita de tempos para se inscrever e operar, sendo que “(...) obedecem a uma lógica psíquica, de ressignificação do depois sobre o antes, tal como Lacan descreveu” (Ibid., p.62).

Em segundo lugar, por razões clínicas. Bernardino (op.cit.) afirma que fechar um diagnóstico de psicose na infância contraria o estado de inacabamento que é característico da infância e, de tal modo, atrapalha o surgimento do sujeito, isso é, “passa-se a reforçar as defesas psicóticas em detrimento de abrir outras possibilidades para o sujeito de se posicionar perante o Outro” (p.64).

Por isso, deve-se olhar para as psicoses infantis na/da constituição subjetiva como impasses, uma vez que são estruturas em processo de construção. Dessa forma,

acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de *ser*, mas de *estar* na infância, o que pode abrir espaço para a construção de alternativas existenciais. Trata-se, assim, de uma provisoriade onde o tempo (psíquico e cronológico) apresenta-se como um diferencial (VASQUES, 2008a, p.18)

Calligaris (1989) aponta que na psicose infantil “a situação não está decidida, o que não quer dizer que o prognóstico seja necessariamente melhor ou otimista” (p.27). A dimensão temporal da forclusão faria alusão a uma série de tempos diferentes. Apesar de estar no Outro desde o começo espera-se uma confirmação.

A procura da natureza e a causa da afecção (anormalidade psíquica) sobre a psicose infantil possui história recente. Kupfer (2000) afirma que até o começo deste século, a perspectiva médica confundia crianças que apresentavam bizarrices, alheamentos, autoagressões ou desconexões significativas do grupo das crianças deficientes mentais.

O tema das psicoses infantis percorre em um longo processo histórico-cultural de atenção à infância e à psicopatologia infantil. A construção dessa historicidade referenda um amplo espectro de denominações e classificações tais como: deficientes, desvalidos, idiotas, anormais, loucos, dementes, etc. (VASQUES, 2008a).

O próprio processo de compreensão sobre a conceituação das psicoses infantis, nos campos da saúde e da educação, está mesclado sobre a história dos “atendimentos” sobre esse grupo, como nos aponta Vasques (ibid.). Nessa direção, os apontamentos da educação, educação especial e inclusiva são tentativas de arquitetar novas formas de ler, valorizar e reconhecer a diversidade humana.

No campo da educação, o primeiro relato de uma experiência marcante acompanhada e desenvolvida por Jean Itard (1774-1838), *O Selvagem do Aveyron*, ocorre com um menino de 11 ou 12 anos encontrado na França. Em seu relatório, Itard (2000) aponta algumas características: movimentos espasmódicos e muitas vezes convulsivos, balanço contínuo do corpo, hábito de morder e arranhar quando contrariado, “nenhuma espécie de afeição àqueles que o serviam; enfim, indiferente a tudo e não dando atenção a nada” (p. 130).

Esse trabalho tem extrema relevância para a educação especial, pois inaugura uma proposta singular sobre o sujeito com suas limitações, considerando a possibilidade de construções para esse sujeito. Mesmo Itard (2000) afirmando sua experiência como um fracasso, sua iniciativa deixa marcas e repercussões, pois o médico francês propõe um nome e um lugar ao que antes era selvagem. O menino de Aveyron passa a se chamar Victor. “Esse nome ficou-lhe, e quando pronunciado em voz alta, ele raramente deixa de virar a cabeça ou de acorrer” (p. 156). Assim, o

nome representa um emblema da condição de sujeito e não mais de objeto. Uma consideração importante na aposta de uma educação.

Ao evidenciar o caso de Victor, o médico-pedagogo Itard propõe uma reflexão importante acerca do diagnóstico do menino. A proposta diagnóstica de “idiota” atribuída por Philippe Pinel (1745-1826), psiquiatra francês, é contestada. De acordo com Itard, “Victor seria possuidor de uma deficiência, porém pensava que essa pudesse estar relacionada com o seu modo de vida precedente (...)” (BAPTISTA; OLIVEIRA, 2002b, p. 100), ou seja, a falta de contato com outros seres humanos teria lhe deixado em uma “privação social”.

O argumento utilizado por Itard para sustentar que as dificuldades de Victor iriam além de aspectos orgânicos, pela ausência de contato social, destoava do discurso hegemônico de sua época. Apontar o homem como algo em construção e inacabado é uma proposta ousada. Se para Pinel o menino foi abandonado por seus pais por o terem considerado um retardado, Itard, em contrapartida, sustenta a opinião de que Victor era retardado – psicótico – porque foi abandonado. Portanto, “pouco a pouco, há um trabalho de enquistamento da psicose, a partir de um processo de recalçamento que se apoia em um processo de aprendizagem e progride com os ensaios e erros” (BERGÈS; BALBO, 2003, p. 30).

Paulatinamente, as crianças, nos seus ensaios pela descoberta do mundo, no encontro com as palavras e com os objetos, constroem redes metafóricas. Metáforas no brincar e no representar que revelam algo que não estava onde antes era uma palavra enunciada de forma metonímica (MEIRA, 2003).

Soares (2008) problematiza a questão do brincar na psicose, posição subjetiva e estruturada sem a inscrição da ausência. Considera o brincar como um movimento constituinte da realidade psíquica, potente para inscrever novas experiências subjetivas ao promover a relação do sujeito com a realidade. “No brincar, há lugar para a variação e a surpresa” (p.170).

Entretanto, o brincar das crianças psicóticas, sim elas também brincam, tem suas particularidades. Com o aporte psicanalítico, a autora refere que a diferença entre o brincar e o fantasiar está no apoio dos objetos reais. E, a fantasia psicótica, diferentemente da fantasia neurótica, tenta se colocar no lugar da realidade externa, substituindo-a. Por isso, a dificuldade em manipular as bordas entre a fantasia e a realidade, ou a narrativa reduzida, muitas vezes sem a ampliação da cena e sem variações.

Nas crianças psicóticas, de acordo com Jerusalinsky (1996), é muito comum a passagem de um objeto a outro, não parando com nada e nem permitindo um tempo para percebê-lo. As crianças “pegam um objeto, e logo pegam outro e soltam, sem chegar a fazer nada com nenhum deles” (p.161). A passagem sem solução de continuidade, sem intervalo, não possibilita a construção de uma significância. Assim, a intervenção possível seria a de “produzir alguma metáfora e fazê-lo notar que produziu um sentido” (p. 162).

Willemart (1999) traz uma contribuição nesse sentido ao afirmar que a intervenção para essas crianças que têm a falta de um sujeito deslizando de significante em significante, teria por objetivo a restituição ou emergência desse sujeito. Arrisco dizer que talvez seja possível acompanhar, suportar e registrar um (inter)vir no tempo do sujeito.

E, quem sabe, transpor essa noção para o papel de intervenção que a escola pode realizar, por meio do professor e dos demais intérpretes daqueles que não falam a mesma língua, supondo a possibilidade da própria criança ter tempo suficiente para percorrer os encadeamentos metonímicos e criar metáforas. Meira (2003) elucida que seja na sala de aula ou no pátio, a criança passa a construir um saber sobre sua posição diante do outro, não se limitando aos atributos estritamente pedagógicos.

Há, nesse sentido, um retorno à experiência de Itard, motivado pelo reencontro dos fundamentos da educação e da clínica. Cria-se uma forma de pautar uma crítica à pedagogia e terapia mais positivista, isso é, uma reeducação e adaptação que mesmo hoje não inclui o sujeito.

Em outras palavras, o discurso (psico)pedagógico hegemônico pede inconscientemente em toda tarefa educativa que as crianças venham de fato a *encarnar no real* da existência escolar tudo aquilo que elas não são e que está feito de sonhos didático-metodológicos (LAJONQUIÈRE, 1998, p.95).

De tal modo, necessitamos nos interrogar sobre a função da escolarização para esses sujeitos, atentando para que a escola não desempenhe um registro alienante a partir de suas expectativas pedagógicas.

4 (H)A POSSIBILIDADE DE UM CONTORNO: COSTURANDO O TECIDO

O que será que será
Que andam suspirando pelas alcovas
Que andam sussurrando em versos e trovas
Que andam combinando no breu das tocas
Que anda nas cabeças, anda nas bocas
Que andam acendendo velas nos becos
Que estão falando alto pelos botecos
Que gritam nos mercados, que com certeza
Está na natureza, será que será
O que não tem certeza, nem nunca terá
O que não tem concerto, nem nunca terá
O que não tem tamanho

CHICO BUARQUE DE HOLLANDA (1976)

A construção do conhecimento se faz na medida em que se arranja uma borda-sentido. Nesse percurso o im(pre)visível serviu como elemento chave para descobertas. A imprevisibilidade dos efeitos dos estudos, trabalhos, pesquisas, artigos, obras e produções bibliográficas fascinaram e inquietaram, pois mostraram o inusitado, o extraordinário (o que se encontra fora da ordem), o novo e, principalmente, o estranho. O estranho (*unheimlich*¹⁴) como efeito de um material que não pretende ter um rigor cronológico, mas como algo que retorna, como um elemento de desejo. Assim, proponho tecer um contorno dos artigos consultados. Vale ressaltar, que esse contorno trata-se de um anseio em conjugar esforços teóricos e estéticos diversos (psicanálise, educação, educação especial, literatura, poesia, música) para compreender as complexas e delicadas tramas constitutivas dos processos educacionais de sujeitos com psicose infantil. O material apresentado nesse estudo é um fragmento e a sua análise um ensaio.

Foram verificadas, primeiramente, algumas características acerca da estrutura dos artigos consultados. Em alguns deles, o título e o resumo não contemplavam de forma clara os temas abordados, enquanto noutros nem sequer existia resumo. Esses achados falam da qualidade da produção teórica, a qual vem sendo avaliada de maneira mais criteriosa, principalmente após o advento da

¹⁴ Unheimlich: palavra alemã traduzida usualmente como algo inquietante, sinistro ou medonho.

indexação dessas publicações, o que pôde ser verificado nos artigos mais recentes, todos os quais apresentavam título e resumo adequados ao assunto pretendido.

Pude constatar, também, durante o processo de investigação, a escassa produção sobre o tema estudado nas revistas dedicadas ao campo da educação, o que, de sobremaneira, me surpreendeu, tendo em vista seus portes institucionais. Entretanto, convém salientar que somente a partir de 2008, por meio da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, esses sujeitos ganharam “borda-sentido” no campo da educação e educação especial. Anteriormente eram pacientes, agora passaram a ser considerados alunos.

De tal modo, a *Revista Estilos da Clínica* acaba por ter um caráter quase insular nesse campo teórico. Um importante artigo que aborda a tentativa de convergir diferentes campos teóricos é o estudo realizado por Kupfer (1999), “Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos”, que revela que o tema ainda tem história recente.

Até o início do século XX, o olhar médico ainda não os tinha retirado do grande grupo das crianças “deficientes mentais”. A sociedade via esses sujeitos com o mesmo destino dos adultos doentes mentais: o asilamento e um diagnóstico de incuráveis. Porém, na primeira terça parte do século, iniciaram-se tentativas diagnósticas.

Um dos primeiros recortes propostos atento a essa questão foi realizado em 1943 por Léo Kanner (1997) no estudo – *Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo* – com 11 crianças. Por meio dos casos, observou semelhanças e discrepâncias entre determinados fenômenos comportamentais. O pesquisador afirma que todas as crianças, desde o começo da vida, mostraram um “fechamento externo, não reagindo a nada do que proviesse do mundo externo” (p. 167). As atividades e as falas dessas crianças eram regidas por um desejo muito intenso de solidão e ausência de mudança. As analisadas tinham grandes dificuldades em estabelecer relações com pessoas e situações.

A partir de Kanner, foram introduzidas perspectivas para investigação, explicação e tratamento dessas crianças. O estudo aponta dois pontos que subsidiam a polissemia de olhares sobre o tema: a ausência de pais e mães “calorosos” e a dita “incapacidade inata”; apontando, portanto, uma “culpabilização” pelo tipo de relações parentais precoces e o fator biológico pelo quadro da criança.

Logo, o estabelecimento de diagnósticos, afirma Kupfer (1999), trouxe a confiança de que seria possível construir um tratamento adequado para aquelas morbidades. Entretanto, o que parecia promissor desdobrou-se em uma discussão sobre as origens – organogênese ou psicogênese – em torno do diagnóstico entre psicose e autismo.

Convém esclarecer que o autismo de Kanner hoje, considera Kupfer (1999), não seria o mesmo surgido no século passado, pois o lugar a ele ofertado no discurso contemporâneo recorta e cria um novo autista. Agora eles vão à mídia, estão nos filmes e têm significados para sociedade a partir de modelizações sociais à disposição. Embora o fascínio que causou no mundo pós-guerra e, arrisco dizer, ainda com algum deslumbramento, a ênfase dada sobre as relações mãe-bebê provocou alguns repúdios nas mães de autistas. A inicial conexão do autismo com a culpabilização das mães sucedeu em alguns protestos e o próprio Kanner teve que recuar e “suavizar” suas observações sobre as mães.

Cabe um esclarecimento:

(...) não são as mães reais, com seus sentimentos, sua devoção, sua encarnação em um papel social que exercem bem ou mal, que estão na base da eclosão do autismo infantil precoce. São as mães postas no exercício de uma função que desconhecem exercer, e na qual deveriam apostar, mas não apostam (KUPFER, 1999, p.101).

A *Revista Brasileira de Educação Especial* aborda o tema. Os três artigos analisados (MALASPINA; LAMÔNICA, 2004; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA; 2008; GOMES, 2007) apontam uma visão objetalizante sobre o lugar de sujeito e todos têm como foco o autismo, e não a psicose infantil. Ademais, são poucos se considerarmos o montante da produção de uma revista desse porte. Notou-se que os estudos têm como foco as habilidades interativas e comunicativas com suas análises centradas em respostas e estímulos, o que reforça a perspectiva diagnóstica e sintomática. Pode-se inferir que não estabelecem uma relação entre educação e psicanálise e que, de forma indireta, revelam uma “filiação teórica” tensionada a partir de aspectos cognitivo-comportamentais.

Não obstante, em uma das produções analisadas, intitulada “Autismo: aproximações teóricas e conceituais” de Peranzoni e Freitas (1999), publicada na *Revista Educação Especial* as autoras versam sobre o autismo, propondo uma aproximação do tema com a psicose infantil. Nesse estudo, salientam que além da

necessidade de realizar um diagnóstico preciso dessas crianças, se faz necessário a presença de profissionais de distintas áreas para “traçar” um diagnóstico. O artigo finaliza apontando aos educadores a necessidade de trabalhar em cima das habilidades e capacidades dos alunos a fim de estimular seu desenvolvimento de maneira “harmônica”. No entanto, questiono: harmônica com o que? Com quem? O que seria um diagnóstico “preciso”? Seria algo “fechado”? Evidentemente, é válida a busca por “traços” históricos acerca do tema, entretanto a produção parece estar preocupada com um sujeito com estigmas, que se encontra em um lugar adaptável, conforme aponta Stolzmann (1998), em outro artigo publicado pela mesma revista.

Quantas vezes vemos, por ansiedade ou por qualquer outro motivo, nossa preocupação em “preencher lacunas”, na tentativa de adaptar o sujeito, saturar o que está faltando? Não é incomum a procura de um remédio que possa preencher aquilo que sempre falta. Logo, como ainda afirma Stolzmann (1998), o imprevisível, o inesperado, o fortuito, o que não tem lugar, ao contrário do “sujeito da adaptação”, pressuposto em uma existência, de características fixas e mensuráveis, eis um sujeito “regular”. Será que nas escolas, muitas vezes, não se buscam tais sujeitos?

Ainda na mesma publicação, Rossi e Carvalho (2007) investigam a “inclusão de pessoas com perturbações do espectro do autismo” e a capacitação de profissionais que atuam na educação especial. As autoras são ousadas em suas considerações sobre esses sujeitos. “Trata-se de tornar inconteste a presença e o reconhecimento do autista no corpo social desde o nascimento” (p.80). Pergunto: Podemos tornar a presença do outro inconteste? Como propor uma aceitação em um corpo social com sua diferença?

Quando se enfatiza os *déficits*, o “quadro clínico”, a “síndrome”, e não a diferença, se exerce um papel desubjetivante, o qual impede que todo o movimento de antecipação subjetiva e de inscrição no campo simbólico seja acionado (BERNARDINO, 2007b). O aparecimento dos problemas de desenvolvimento marca a criança por sua diferença. Com isso fica impedido o caminho que possibilita assinalar sua diferença ao se situar como sujeito de desejo.

Bernardino (2007b) define dois conceitos de *diferença*: a que produz efeitos estruturantes, a passagem de uma definição geral para uma particular sobre quem é esse sujeito; e a que gera estranheza, a que marca o real do corpo e produz consequências a quem apresenta e aquele que é apresentado. Esse paradoxo tem

relação com a importância da identificação em espelho com o outro para construção do eu.

A dessemelhança, por não possibilitar uma identificação, abre uma fenda para reações frente à deficiência. Bernardino (2007b) indaga:

Como o diferente é reconhecido, então? Pela sua diferença que causa estranheza e impede de reconhecê-lo como semelhante. A relação com íntimo recalcado da castração produz uma tendência de afastamento disso que pode remeter a esse insuportável. Ora, isso obstaculiza um verdadeiro encontro com o sujeito que aparece como diferente, esvazia sua subjetividade, afasta-o de um lugar de desejo, de singularidade, de complexidade, reduzindo-o e aprisionando-o no atributo que marca a sua diferença: é o “deficiente mental”, é o “síndrome de Down” (p. 59).

O encontro com a diferença causa como primeiro efeito a reedição de situações primitivas da história da estruturação subjetiva de cada um, momentos recalcados cujo retorno provoca desacomodação. Ao mesmo tempo, é um encontro necessário para a construção de uma relação genuína que contém a insígnia da diferença. Seja para pais, professores ou profissionais da saúde, há a necessidade de reconhecimento do outro para se garantir um lugar de filho, de aluno, de uma relação terapêutica. O encontro permite a transposição de uma relação exclusivamente técnica, automática e impessoal.

O entendimento da diferença sob a ótica da psicanálise contribui para uma reflexão sobre a atuação no campo da educação especial. Bernardino (2007b), a partir de seu trabalho com crianças com problemas de desenvolvimento, propõe uma análise sobre a relevância do conhecimento do processo de constituição subjetiva para os profissionais que atuam no campo da educação. Daí, ver a criança com psicose de um lugar de sujeito e não de objeto de técnicas ou treinamentos.

Pode-se perceber que ainda existem escolas especiais com uma orientação empirista e moldada sob exercícios repetitivos. Dessa maneira, incentivam as perseverações e o cultivo das estereotípias que enrijecem as frágeis relações sociais do ‘deficiente’, dificultando a constituição de um sujeito desejante. De tal modo, uma grande massa de crianças, adolescentes e adultos com problemas de desenvolvimento acabavam isolados em suas casas, por vezes, cronificando seus sintomas.

Quem sinaliza tais constatações são Jerusalinsky; Páez (2000) que após anos de prática com crianças e adolescentes com transtornos do desenvolvimento, principalmente nos Centros Lydia Coriat de Porto Alegre e Buenos Aires, tecem algumas considerações críticas a respeito da educação inclusiva e das escolas especiais.

De fato o sistema educativo como um todo, na medida em que passaram a existir lugares educacionais aos quais era possível encaminhar as crianças com dificuldades, se sentiu no direito de rechaçar qualquer forma de inclusão destas. Assim, o simples aspecto externo das crianças e seu rendimento circunstancial instalaram-se como indicadores para seu encaminhamento a uma escola especial (p.120).

Os autores revelam que, de maneira surpreendente e rápida, se considerado o modo como costumam ocorrer as resoluções dos problemas referidos aos “deficientes”, abriram-se as portas das escolas comuns para todos. De tal modo, para justificar um ato indiscriminado, tomou-se o viés de um direito a ser reivindicado.

Efetivamente, na medida em que se tem aberto juridicamente a porta de entrada das crianças com transtornos do desenvolvimento na escola comum – num movimento mundial de indubitável e justíssima reivindicação de direito humano –, tem-se detido de um modo geral os investimentos destinados a melhorar e aumentar a capacidade das escolas especiais, embora a população de crianças afetadas continue a crescer, e, com toda evidência, nem todas elas estão em condições de beneficiar-se de modo direto de tal medida. Ao mesmo tempo, são poucas as experiências em que se desenvolvem os recursos docentes e técnicos, e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão (p.121).

Com isso, os autores reiteram que a inclusão é um direito indiscutível. Entretanto, torna-se necessário perguntarmo-nos se os alunos estão preparados para esta nova experiência que não conta com recursos e a preparação precedente adequados. À medida que necessitarão de ferramentas subjetivas para o enfrentamento das dificuldades decorrentes do confronto entre arguições legislativas e instituições de ensino. Quem pode acabar lesado nessa disputa podem ser aqueles para os quais se pretende garantir direitos.

Levando em conta este ponto, Kupfer e Petri (2000) discutem a inclusão de crianças psicóticas e autistas partindo da tese de que essa inclusão é terapêutica.

Nesse sentido, as autoras propõem examinar o que muitos professores costumam perguntar: “Por que ensinar a quem não aprende?”.

Antes de adentrar nessa questão, as autoras situam quem são as ‘crianças especiais’, que se supõe que devam ser incluídas. Formula-se a ideia de que as crianças especiais existem por causa de diferenças “naturais” e que estão fora das escolas porque há um preconceito social. Assim, criam-se leis inclusivas que obrigam o tecido social a reincorporar para dentro de seus muros escolares o que havia sido expelido.

Entretanto, “(...) a criança especial é uma criação produzida *no e pelo* discurso social escolar posto pela circulação no início da modernidade” (KUPFER; PETRI, 2000, p.110). Na produção de um discurso pode-se produzir um objeto que não se encontrava ali antes. Quando se instala a escola, a criança especial acompanha esse movimento. Desse modo, cria-se uma nova categoria antes inexistente e daí a necessidade de nomeação.

A criação de palavras ou de acepções novas (neologismos) engendra algo pelo ato de nomeação e creio que em nossa condição de sujeito nos propomos à constante criação de algo a espera de um nome. Assim, nomear garante e constitui um lugar. Destaco esse conceito baseado na perspectiva psicanalítica que aponta nossa condição de produtores de/produzidos por borda-sentidos. Lacan (1987) clareia a ideia:

O poder de nomear os objetos estrutura a própria percepção... é pela nomeação que o homem faz subsistir os objetos numa certa consistência. Se estivessem apenas numa relação narcísica com o sujeito, os objetos não seriam nunca percebidos de maneira instantânea. A palavra, a palavra que nomeia, é o idêntico... O nome é o tempo do objeto. A nominação constitui um pacto, pelo qual dois sujeitos no mesmo tempo concordam em reconhecer o mesmo objeto... se os sujeitos não se entenderam sobre este reconhecimento, não haverá mundo algum, nem mesmo perceptivo, que se possa manter por mais de um instante (p. 215).

De acordo com Rickes (2007), a materialização na linguagem mostra o caminho aberto onde o sujeito está convocado a construir respostas para os diversos impasses de seu tempo e de sua vida, em um mundo em que os argumentos estão vetorizados por um porvir. Ao nomear é possível ganhar permanência e consistência, porém, um nome só é assegurado por um acordo, um contrato, um entendimento entre as partes que operam a nomeação. Portanto:

Toda nomeação, assim como tudo que reconhecemos como participando da seara humana, só se consuma quando encontra o endereço de uma escuta que a reconhece como legítima no sistema simbólico compartilhado pelos habitantes de uma organização social (p.21).

De tal modo, na nomeação dos sujeitos, há um efeito pospositivo, isto é, uma necessidade de relação entre cada elemento estrutural de uma composição, de forma harmônica, como em uma sonata. Pensando na nomeação como ferramenta capaz de revelar as diferenças constitutivas a fim de estabelecer uma aproximação “entre” estas para formar uma semelhança (BRIDI FILHO; GARCIA JÚNIOR, 2009b).

Daí, então, a existência de um modelo de educação para todos que não considera o desejo de saber do sujeito, nem capacita professores e profissionais para tal, nem repensa os espaços físicos da escola, bem como não reavalia a relação da quantidade de alunos *versus* professores, pode revelar as ressonâncias dos múltiplos deslocamentos nas posturas educacionais atuais. A interrogação reflexiva mais do que a afirmação, guia e referencia a consideração sobre o indecifrável da ação, onde a resposta é encontrada por si-mesmo. Portanto, tem-se a ideia de permitir a constituição de um sujeito que não seja cópia do outro. (MOURA, 2005).

Uma ilustração. Em 1976, a pedido de Bruno Barreto, Chico Buarque compõe três canções para o filme *Dona Flor e seus dois maridos*. São elas: *O que será (À flor da pele)*, *O que será (À flor da terra)* e *O que será (Abertura)*. Na época, as composições passavam por um órgão governamental de censura (DOPS), tempos de ditadura militar.

Quando, em 1992, Chico teve acesso a sua ficha no Dops, deu de cara com a interpretação que os censores fizeram da letra e achou graça, já que nem ele mesmo sabe ‘o que será’, e se soubesse não haveria sentido em explicar, uma vez que a letra em si é uma pergunta (HOMEM, 2009, p. 149).

As três canções são perguntas que não encontram respostas. Chico não coloca pontos de interrogação, mas interroga. Nesse exercício de reflexão somos lançados a construir e criar nossas respostas, vã tentativa de encontrar um sentido. Vã, não no sentido de inútil, mas de incompletude. Creio que na dúvida, avançamos. Assim, a constituição de algo ou alguém está na interface de um porvir, na suposição de um sujeito não objetalizado.

Historicamente, percebe-se uma tendência da educação em objetivar a criança. Na contracorrente, já na década de 60, na França, Mannoni (1977) começou a questionar algumas posturas e discursos oficiais dos centros médico-pedagógicos que reforçavam este lugar de objeto da criança com transtornos de desenvolvimento. Assim, a partir desses questionamentos, em conjunto com alguns colegas, fundou a *Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne*, importante espaço para atendimento a crianças psicóticas e autistas. Mannoni explora, a partir da psicanálise, o campo da educação especial ao colocar em xeque algumas noções acerca da educação em geral, da psiquiatria e dos serviços de saúde mental, apontando a ausência de lugar para sujeitos em dispositivos que foram criados justamente para atendê-los.

Pela importância emblemática desta experiência, a Revista Estilos da Clínica apresentou em seu quarto volume intitulado “A psicanálise e a escola de Bonneuil. Uma escola para os excluídos” artigos relacionados ao tema. A publicação discorre sobre este lugar histórico dedicado a estudos e reflexões sobre os problemas enfrentados na escolarização de crianças com psicose infantil.

Aiello (1998) apresenta sua experiência de estágio em Bonneuil, no qual assinala que na instituição não é dito quando ou como devem ser feitas as atividades escolares ou oficinas. Não há uma forma instituída, daí a proposta de construção de um lugar que se dá pela experimentação, através de questionamentos e criação de laços. Espontaneamente, as atividades organizam-se em tempo e espaço, o que é possibilitado pela repetição, modo pelo qual encontram algo para se espelhar: “Ao se tornarem conhecidas, as imagens em que alguém se reencontra passam a ser pontos de referência ao mesmo tempo de surpresa e de questionamento” (p.60).

A autora conclui que uma instituição traz marcos simbólicos por meio de suas leis, as quais precedem o ingresso de crianças, adolescentes e adultos. A lei da instituição intervém de modo que o adulto não se torne para a criança um ser de puro desejo e, ao mesmo tempo, de destruição, protegendo-a de ficar a mercê do outro. Assim, no trabalho cotidiano com a psicose o desafio é encontrar um lugar que se ocupa da inevitável relação de uma pessoa com a outra.

Do mesmo modo, Petri (1998) faz referência ao seu estágio em Bonneuil. Neste trabalho afirma que a posição ocupada pelo adulto que intervém com as crianças na escola é a posição de educador, como aquele que oferta significantes e

coloca-se a disposição para a identificação e não como aquele que está em busca de seus ideais. Afirma que no caso da psicose:

(...) seria o educador o profissional mais bem posicionado para fazer intervenções que visariam ao abrandamento do gozo, e quem sabe um surgimento do sujeito do desejo, fazendo então um paralelo com o analista no caso da neurose (PETRI, 1998, p.91).

Assim, a autora defende a ideia da “posição de educador atravessado pela psicanálise para dar conta desta particularidade que é o tratamento institucional da criança psicótica” (p. 94). Essa posição operaria a partir do discurso do mestre – aquele que sabe – para interpelar o sujeito. Isto é, esse significante ofereceria um lugar, proporcionado por uma identificação, que visaria algo para além do efeito terapêutico.

Esta mesma publicação comemorativa, ainda, traz um seminário inédito de Maud Mannoni (1998), no qual versa sobre as influências do pensamento de Donald Winnicott, psicanalista inglês, a respeito do manejo clínico da psicose. Nas palavras da autora: “o importante é captar de que lugar o sujeito fala e por quem, em certos momentos, ele é falado” (p. 13). E, indaga:

Quem fala e a quem? E de que lugar (lugar do outro ou do Outro?) Lacan fixou o eixo do qual deveria ordenar-se qualquer *démarche* dialética. Assim ele arranca o discurso do paciente da coisificação de que ele fez do objeto (após Freud) e devolve à palavra sua dimensão de jogo e disfarce. Aquele que fala pode, de fato, ocupar o lugar de todas as personagens ao mesmo tempo, ou ser atravessado por um outro que fala de seu lugar, e até mesmo que o comanda contra sua vontade. (...) O interessante da experiência de Winnicott é que ele traz continuamente o analista para uma posição de humildade, lembrando que o saber, não é ele que detém (p.17).

Lima (2001), contrariamente ao que afirma Petri (1998), reforça a necessidade de situar-se em um lugar de não saber para realizar o acompanhamento de crianças psicóticas. Entende, assim, que a posição de saber anteciparia o que a criança vai construindo e não favoreceria a construção de bordas simbólicas.

Desse modo, a intervenção na clínica da psicose sugere um trabalho de registro em que o envolvido com o psicótico possa acusar o recebimento de sua mensagem. Lacan (2008) considera a posição de “secretário do alienado”. O termo “alienado” diz respeito à inscrição do sujeito alienado à castração, pois o psicótico

permanece na posição de objeto, em uma relação sem mediação do desejo do Outro.

Ainda a respeito da clínica das psicoses, Bernardino (2001) descreve os diversos momentos desta como uma experiência limite para uma necessária série de atos analíticos propiciadores das condições de tratamento. Na clínica das psicoses na infância os atos analíticos devem ser postos *a priori*, fundamentados em quatro apostas.

A primeira seria a de “antecipação subjetiva”, isto é, se aposta no desejo de que há um sujeito em constituição. A segunda propõe uma “chamada à fala”, trata-se de um convite à apropriação da linguagem. A terceira aposta é no brincar e na “instauração de um campo lúdico” como um atributo possível para lhe oferecer. E, a quarta, por fim, diz respeito à “prontidão para a leitura”, à disposição para ler, no menor risco, traçado, ou garatuja, uma marca, um desenho, uma letra, que testemunhe a passagem da criança por ali.

A “primeira cartada”, realizadas as devidas apostas, é tentar penetrar no mundo aparentemente a-simbólico da criança, marcando-o com um *não* que possa servir de referência na demarcação de um espaço físico ou alguma ação. Como afirma Bernardino (2001), nesse jogo “não há instruções”. A próxima jogada está sempre em construção. Embora, se tenha em vista um caminho que se espera promover: *a construção de um mito de origem* (ponto de partida simbólico) em que os significantes familiares permitem deduzir um determinado lugar; *a construção do pequeno outro* enquanto parceiro imaginário para servir de referência especular de identificação, interligando o seu anonimato; *a construção de uma imagem corporal*, adquirindo uma referência imaginária e um esquema simbólico; e, finalmente, *a construção de um Outro*. “faltante, desejante, enigmático, instigador das perguntas fundamentais: *quem sou eu?/quem sou eu para o Outro/que quer ele de mim?*” (p.84).

Essas questões norteadoras da clínica nos remetem novamente ao inquietante enigma de como transpô-las para o campo da educação. Vislumbro através desses questionamentos a possibilidade de produção de algo daquilo que não se tem. Talvez, então, a educação precise compartilhar do entendimento que a psicanálise tem a respeito desse “jogo sem instruções”. Evidentemente, a psicanálise freudo-laciana não consegue responder a muitas das demandas

institucionais no processo de escolarização das crianças com psicose, mas propõe um tensionamento dos lugares historicamente estabelecidos para os educadores.

Entretanto, convém disparar uma indagação proposta por Bastos (2001): “em que condições e qual o preço a ser pago por todos os envolvidos nesse processo” (p. 48).

devemos indagar ainda se a escola está aberta a se questionar e se repensar como um espaço para acolher não só as questões relativas ao pedagógico, mas também aquelas que apontam na direção do sujeito, ou seja, trata-se de perguntar se é possível, para a escola, tomar a criança não exclusivamente pela ótica das suas capacidades cognitivas, mas nessa posição de sujeito do desejo, enquanto construção de uma estruturação psíquica que a psicanálise aponta não coincidir com o desenvolvimento biológico (BASTOS, 2001, p. 49).

Não se trata de defender a psicanálise *aplicada* ao campo da educação, afirma Bastos (2001), mas pensar “a educação como um discurso social” e, por sua vez, em diálogo com a psicanálise. Assim, a inclusão da criança psicótica na escola regular pode ser pensada no caso a caso, contando indubitavelmente com a parceria do educador. A experiência trazida em seu artigo aponta que em um espaço de reflexão os educadores têm encontrado respostas nos procedimentos e conduções das tarefas, laçando-se a criar seu próprio fazer educativo alicerçado na singularidade de seu aluno.

Se para o tratamento da criança psicótica a psicanálise precisa pedir algo à educação, parece-nos um compromisso ético importante poder acompanhar as vicissitudes desse pedido tanto no que diz respeito à criança, quanto no que diz respeito à professora (BASTOS, 2001, p.54-5).

A proposta de conexão entre educação e terapêutica, discutida por Pechberty (2007) traz a ideia da educação por vir, na escola, para a criança psicótica. A partir desta abertura, a entrada no laço escolar pode ser diligente, terapêutica, humanizante e identificadora. De tal modo, na dimensão educativa, a escola é a afirmação de regras e de interditos para se viver com os outros e que, no caso de crianças psicóticas, autistas ou transbordadas pelas excitações pulsionais, são valiosas.

A prática do autor junto às crianças ditas ‘ineducáveis’ lhe conferiu a necessidade e o dever de agir, limitar, interditar, lembrar regras e sustentá-las até mesmo no corpo a corpo com a criança. O interditar surge como um espaço de

sobrevida em que se estabelece o limite para a construção e a capacidade de invenção, a fim de entrar em contato com a criança.

“Não faça isso”, “pare”, são formas de interditos sobrepostos às atuações destrutivas da criança. Esse ato de conotação educativa cria um meio de relação entre duas partes e tira a criança de seu gozo pulsional e de suas angústias arcaicas, permitindo pequenas pontes para uma realidade psíquica ou externa partilhável.

Logo:

trata-se, portanto, de “jogar” com as possibilidades da criança de construir o que ainda não pode sustentar, construir a cena que lhe permita jogar do ponto de vista em que se encontra. Re-situar, a partir de nós, a cena discursiva à espera de que ali se instale algo da ordem do sentido; oferta que espera uma demanda possível (FILIDORO, 1997, p.121).

Os fenômenos explicitados pela estrutura psicótica podem ser confundidos ou mesmo passarem despercebidos. É preciso, então, olhar para o que há de singular no psicótico:

(...) na escola, quando esta singularidade é levada em conta e as diferenças são significadas no campo social, pela aprendizagem e pela inserção no regimento da cultura, produzem-se efeitos na subjetividade dos psicóticos (MILMANN, 2003, p. 31).

Ilustrando um pouco esse olhar para a singularidade, Ribeiro; Álvares; Bastos (2006) abordam a questão do tratamento da psicose e da prática da psicanálise. O estudo realizado em uma instituição de saúde mental com crianças e adolescentes autistas e psicóticos é feito através de fragmentos de casos clínicos. Retratam a experiência do Núcleo de Atenção Intensiva à Criança Autista e Psicótica (NAICAP) e, de forma clara, explicam que em um contexto institucional a demanda social, médica ou parental, cujo movimento espontâneo seria o de resposta para tais questões, na ausência de demanda por parte do sujeito, há a substituição pela demanda do corpo social.

As autoras apontam que a direção do trabalho institucional implica na deslocalização do saber, ou seja, alude que nenhum profissional da equipe possa ter “o saber” sobre a criança. Dessa maneira, os “vários” envolvidos podem permitir a produção de novas respostas e saídas possíveis para a ancoragem do sujeito.

Em um trabalho anterior, porém no mesmo sentido, Freire e Bastos (2004) corroboram a relevância do trabalho interdisciplinar – “prática entre vários” – pautado por uma ética esvaziada de saber. Portanto, considera a construção de cada caso uma busca pela significância no *a posteriori*.

Conforme afirma Mannoni (1977):

A criança procura no outro o objeto do seu desejo, a partir das marcas que o objeto deixa de sua passagem(...) no intervalo aberto pela busca, e a partir dessa ausência de ser, a própria criança vai poder lançar um apelo para receber do Outro o complemento desse apelo (p.80).

Além das experiências já citadas, existem relatos de outras experiências institucionais em outros países, por exemplo: *Le Courtil* – uma instituição que acolhe crianças psicóticas e neuróticas graves guiada pela proposta da clínica psicanalítica (STEVENSON, 1996); e o Centro de Orientação Sociolaboral e Clínica – *O Molinet* – centro espanhol que atende pessoas com diagnósticos de deficiência mental e psicose (ARENAS, 2007).

Os esforços destas crianças em construir um campo estável que lhes sirva de ancoragem é o desafio em instituir um lugar outro em relação ao Outro. Contudo:

não poderíamos fazer isto por ela, mesmo que sinceramente o quiséssemos – e por isto, parece-me, *não ceder quanto à psicose* implica necessariamente ter que suportar uma certa frustração, a de não ver o tempo construir sólidos monumentos -, os esforços são tamanhos, os efeitos, módicos. Muitas vezes presenciamos o infundável esforço de construção que parece culminar em uma nova ruína; noutras, algo de heroicamente resistente parece ir se constituindo; e isto acontece em casa, na escola, no supermercado, na oficina de contar histórias... desde que haja alguém ali, para testemunhar o ocorrido (MEIRELLES, 2001, p. 77).

A constatação de que, tanto na escola quanto na clínica, as crianças autistas e psicóticas insistem em não fazer laço social demonstra a necessidade de interlocução entre as equipes das instituições de saúde mental e de ensino. Para Ribeiro e Bastos (2007): “O tratamento e a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas lidam com sujeitos para os quais a linguagem e os discursos falham em fazer instituição” (p.26).

Como exemplos, as autoras apresentam dois casos de crianças autistas e psicóticas incluídas na rede regular de ensino público do Rio de Janeiro. Propõem, ainda, o acompanhamento dos casos, por meio de reuniões para discussão dos

casos interinstitucionais entre os profissionais, contando com a presença de um psicanalista como “êxtimo¹⁵”. Isto é, o psicanalista não integra nenhuma equipe, mantendo um “lugar vazio de saber”. Possibilita, assim, o aparecimento da posição subjetiva e singular de cada criança, sem que nenhum discurso institucional prevaleça seu saber sobre o caso.

O trabalho institucional exige um compromisso destes profissionais com o caso de tal modo que este profissional não se perca nos significantes do caso, não seja capturado pelo sintoma do paciente, e esteja a certa distância que a supervisão e a narração permitem manter para tornar possível a decifração do enigma do caso (ZANETTI; KUPFER, 2006, p.182)

Importante também destacar que o lugar “êxtimo” desloca uma apreensão objetivante e objetalizante do sujeito, pois não comparece como mais uma especialidade de saber entre os discursos sobre a criança. O compromisso é a escuta de falas e a verificação de atos capazes de autorizarem um lugar de alteridade para a criança e espaço para a voz do sujeito. Para, enfim, abrir-se um lugar operatório ao não saber, deixando que o impossível de educar em cada caso funcione como causa de desejo e de trabalho e não como impotência e desânimo.

Outro ponto relevante a respeito da postura dos envolvidos com a escolarização desses sujeitos e que dá ancoragem à inclusão escolar é subsidiar uma abordagem singular, a partir do pressuposto freudiano de que é quase impossível um mesmo método educativo ser uniformemente bom para todas as crianças,. Pois,

Se toda criança é, face à pressão das pulsões, em certa medida ineducável, as autistas e psicóticas – por sua posição refratária a normas compartilháveis e pelo rechaço ao Outro – parecem radicalizar o impossível de educar. A impotência, o desânimo, a culpabilização dos pais ou a proliferação de regulamentos (levando a uma burocratização que toma a criança numa dimensão objetal) são reações recorrentes da escola frente a esse impossível de educar. Acreditamos que a impossibilidade, uma vez reconhecida no âmbito da própria ação educativa, propicia a emergência do sujeito (RIBEIRO; BASTOS, 2007, p.27).

Algumas outras produções (OLIVEIRA, JARDIM, 1999; BASTOS, MONTEIRO, RIBEIRO, 2005) apresentam questionamentos levantados pelas equipes que realizam trabalhos institucionais com adolescentes psicóticos.

¹⁵ Neologismo criado por Lacan, para designar uma exterioridade interna. Entendo como algo externo (ex) e íntimo (timo).

A entrada na puberdade impõe algumas mudanças no estatuto do real do corpo, uma realidade com cenas disruptivas ligadas à agressividade e à excitação física. Com o passar dos anos as crianças crescem e aqueles que cresceram recebem a força de um novo significante.

Na adolescência a irrupção de crises (automutilatórias, convulsivas ou alucinatórias) aparece sob forma de violenta agressividade. Um corpo, sem mediações, na busca de uma via de escape. Por isso, o sujeito para não ser aniquilado necessita de um *ponto de ancoragem*. Conforme Bastos, Monteiro e Ribeiro (2005) esse ponto seria “a construção de uma metáfora que permite ao sujeito se fazer representar a partir de um sintoma construído em transferência, de modo a circunscrever o gozo excessivo que lhe deixa a deriva” (p.193). Por isso, a emergência de uma nova dimensão pede um novo contorno, um lugar marcado.

A inserção escolar desses sujeitos, portanto, precisa ser revista de um modo geral. Conforme a experiência de Oliveira e Jardim (1999), à medida que muitos dos adolescentes psicóticos já estavam na escola ou não apresentavam condições de inserção escolar, o foco passou a ser a inserção social, voltada para questões e interesses da vida adulta. Trocou-se o significante “escola” pelo significante “trabalho”. E, algumas alterações no enquadre (frequência, atividades, número de profissionais envolvidos) também ocorreram, pois o eixo de do trabalho institucional tornou-se o vir-a-ser adulto. Assim, a pergunta que dá continuidade há um laço social pode ser: o que será que ele vai ser?

Esse porvir continua sendo uma tentativa de trama, ainda com fios a serem amarrados, seja sob a perspectiva do futuro educacional destas crianças e adolescentes, seja sob os possíveis entrecruzamentos da psicanálise com a educação especial.

Conforme Milmann (2003) “Se a educação tem uma função para a psicose na infância, também a psicose tem isso a transmitir aos educadores” (p. 48). Um sujeito fala desde um lugar no discurso e na psicose não há transparência da linguagem. Assim, situar a singularidade da criança com psicose abordada pelo saber da psicanálise é um atravessamento possível para a escola que pretende incluí-la.

4.1 Educação terapêutica: uma proposta tecível

(...) os que desejam trabalhar com psicóticos funcionam de um modo peculiar: desejam saber como fazer o outro, que não deseja, desejar.

MARIA CRISTINA KUPFER (2007, p.85).

Sustento a possibilidade de aproximação entre psicanálise e educação, nomeada por *Educação Terapêutica*. Kupfer (1997) apresenta essa união como um conjunto de práticas que conciliam educação e tratamento para crianças cuja inscrição no registro simbólico apresenta falhas a ponto de comprometer a sua constituição subjetiva. Em outros termos, é uma intervenção que instala um lugar social, que opera nas relações estruturais da criança e que articula conhecimento e sujeito; significante e palavra.

Dessa forma, a perspectiva da Educação Terapêutica é a de traçar caminhos não lineares, auxiliar no enfrentamento entre encontros e desencontros dos sujeitos com seus limites, alcances e entrepostos educacionais e subjetivos e, ainda, inscrever um modo de fazer intervenção, interferência e interposição com o que não cessa de interrogar.

A Educação Terapêutica visa – estando o verbo empregado em três sentidos: o que dá visto, o que vê e o que almeja – o sujeito. Isso é, um modo de operar que atenta para a retomada da estruturação psíquica interrompida. Como refere Kupfer, Oliveira e Guglielmetti (1998), “a Educação Terapêutica é refazer o elo entre, de um lado, o sujeito auto-referido, delirante, e, de outro, o discurso social – ou seja, a instituição tomada em sua vertente simbólica” (p.16).

O casamento entre educação e psicanálise coloca o ato de educar como uma forma de discurso que recobre um laço social, atrelando o falante ao Outro de um modo estrutural, engendra Kupfer (2007). “Desta perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem (...)” (p.35). Por sua vez, a produção discursiva concebe a relação com o Outro e com isso o laço social.

Com efeito, a noção de laço social para a psicanálise se dá na e pela linguagem, afirma Kupfer (Ibid.), linguagem não como um instrumento da comunicação, mas como a trama que constitui o sujeito. Uma criança, para além de um organismo biológico, estrutura-se psiquicamente na dependência daquilo que o

Outro venha a simbolizar. O processo de simbolização depende do Outro, desejante da criança, que a produz e a adota para que ocupe um lugar em uma cadeia significativa. Na busca desses registros, a criança é interposta pela linguagem e, dessa forma, a educação que um adulto apresenta a seu filho lhe dará um rumo e uma direção, uma marca de desejo.

Kupfer (2007) diz que a psicanálise ao reconhecer a educação como um discurso social se propõe a dialogar com ela nas escolas, na mídia, nas universidades e em qualquer outro espaço. Esse discurso causa transformações pelo “efeito de retroação” das palavras e do tempo, no esforço de retomar a produção de algo novo, o que sempre será um processo de reeducação.

A convivência com os outros, nas palavras de Kupfer (2006), “é o que constitui e tece, de modo estrutural, a teia e o tecido de um sujeito” (p.77). Um exercício de comunhão. Quando uma criança está impedida de enodar no outro e construir um laço social faz-se necessário um reordenamento simbólico, isso é, levá-la à trama social.

O ingresso da criança na instituição escolar, onde ocorrerá a primeira marca de sua separação com a família, possibilitará a ela ser um sujeito em construção de um saber ou um mero objeto transformado em figura mimetizada ao desejo do Outro. Portanto, “falar não é indicativo de que há ali um sujeito capaz de construir um saber acerca de sua posição diante do outro” (MEIRA, 2003, p.24). Assim como, algumas crianças com traços psicóticos falam e estão em um lugar mimetizado ao discurso do outro, onde repetem ecolalicamente as palavras escutadas, mas não concedem a elas um sentido.

Por isso, o espaço escolar por onde circulam pode representar a possibilidade de inscrição de um saber metafórico crucial para que sejam incluídas em um processo de “vir a construir”, em um passo a passo, na formação de laços que possam fundar relações com o outro e com sua aprendizagem.

Segundo Kupfer (2006), portanto, aposta-se na inclusão como potência subjetivante dos diferentes discursos postos em circulação, levando em conta o discurso (ou discursos) em torno da escola com a intenção de assegurar e sustentar lugares sociais para as crianças. Assim, preservar um princípio ético – o direito de todos à vida – como produtor de efeitos terapêuticos para as crianças, o que o antigo pátio da escola, por exemplo, pode representar nesse processo de subjetivação.

Entretanto, a inclusão escolar como eixo da educação terapêutica “foge um pouco à regra que vem sendo ditada pelas políticas inclusivas praticadas em nosso meio” (KUPFER, 2007, p.86). A criança passa ocupar um significativo social de pertença. Desta maneira, a escola serve para a “(...) retomada ou a reordenação da estruturação perdida do sujeito. Esse alvo, que não consta da política inclusiva, é o diferencial presente no eixo da inclusão proposto pela educação terapêutica” (Ibidem, p.90). Destarte, deve-se garantir um lugar para as crianças com graves transtornos na escola, seja ela especial ou comum.

Levando em consideração esses apontamentos e estabelecendo conexão com a psicose, Jerusalinsky (1997) concebe que a inclusão de crianças psicóticas na escola regular ora será possível, ora não. Por esta razão, existe a necessidade de ser discutida e decidida o encaminhamento de caso a caso para quem pode participar da vida escolar regular e para quem requer uma escola especial. Poucos precisarão da escola especial, o que não necessariamente justifica uma atividade específica que os auxilie na escola regular.

Exemplo disso é o fato de alunos identificados como psicóticos e/ou deficientes mentais serem rotulados como “exceções” e destinados a espaços diferenciados, necessitando de um atendimento especializado o que os distancia da escolarização no ensino comum. Entretanto, tal consideração não é unânime, nem a única possível. Considerar o ensino comum como um espaço privilegiado para o crescimento do aluno psicótico necessita de amplos movimentos de adaptação e criatividade. Em suma: “a flexibilidade, escuta, rejeição de uma postura de “correção do inadequado” e busca de acolhimento dos possíveis e múltiplos significados das ações do sujeito” (BAPTISTA; TEZZARI, 2002c, p.154-55).

4.1.1 A *signatura* de um lugar

Um exemplo que ilustra essa oferta de acolhimento trata-se da experiência idealizada por Maria Cristina Kupfer, juntamente com alguns colegas, a *Pré-Escola Terapêutica “Lugar de Vida”*. Esse arranjo institucional foi concebido com vistas a um atendimento psicoterapêutico e educacional integrado. Atualmente, o “Lugar de Vida” passou a chamar-se Associação Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica continuando suas atividades sustentadas em um espaço de natureza

interdisciplinar em torno do eixo da psicanálise. Voltolini (2004) afirma que “O termo *lugar de vida* não é gratuito. Ele é um conceito construído por oposição à ideia de lugar de tratamento e como tal não se refere a um espaço físico, mas a uma atitude, uma posição ética diante da psicose” (p.169).

Não por acaso, o primeiro artigo da Revista *Estilos da Clínica* é inaugurado por Kupfer (1996a) que através do qual nos apresenta esse dispositivo terapêutico. A contracapa da revista nos revela a confluência explícita com essa pré-escola terapêutica. A criação desta tem lugar e ano: Universidade de São Paulo (USP) em 1991. E, o nascimento da *Estilos* tem o (im)pulso desse *Lugar*.

A Comissão Editorial da revista, inclusive, estreia a publicação do número um (Dossiê: Psicoses e Instituição) com as seguintes palavras:

Um estilo pode ser um modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar. Neste caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser. Então, um estilo pode ser, como disse Lacan, um tesouro de significantes. (...) *Estilos da Clínica* quer, finalmente, abrir espaço às abordagens teóricas com vocação para somar esforços e oferecer um lugar na qual guardar, como nos vasos antigos, uma produção do nosso tempo (1996, p. 3-4).

Nesta edição, então, Kupfer (1996a) apresenta-nos o Lugar de Vida e lembra que as crianças psicóticas e autistas, até bem pouco tempo, eram excluídas das escolas e, por conseguinte, do circuito social. Havia dois motivos para excluí-las: pensava-se que eram incapazes de aprender e era impossível mantê-las na escola por serem instáveis, agressivas ou por terem comportamentos bizarros.

A instituição “Lugar de Vida”, cuja elaboração confunde-se com a da revista supracitada, tem aproximações com a experiência de Bonneuil. Como esta, visa à construção de uma instituição “terapêutica”, ou como aponta a própria Mannoni (1977) – uma instituição estourada¹⁶, para favorecer o desenvolvimento desses sujeitos. Para isso, no entanto, a autora atenta para a necessidade da instituição que atende crianças psicóticas engendrar-se a partir da compreensão que se faz frente a

¹⁶ A noção de instituição estourada (*éclaté*), (...) tem em vista aproveitar e tirar partido de tudo o que de *insólito* surja (esse insólito que, pelo contrário, tem-se o costume de reprimir). Portanto, em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, *aberturas* para o exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo, estadas fora da instituição). O que sobra: um lugar de reconhecimento, um retiro; mas o essencial da vida desenrola-se em outra parte – num trabalho ou num projeto no exterior. Mediante essa *oscilação de um lugar ao outro*, poderá emergir um sujeito que se interroga sobre o que quer (p.79-80).

esta morbidade. E, com isso, a própria ordenação dentro do espaço institucional compõe uma função terapêutica.

Uma instituição se organiza em torno de uma região no tecido geral dos discursos sociais que não pôde ainda ser simbolizada e busca construir ali uma borda, um discurso capaz de dar consistência a esse não simbolizado, promovendo assim a contenção do que há de ignorância nessa região não simbolizada. Buscar uma borda não significa, porém, a construção de uma linha fixa, de uma armação inamovível. O Lugar de Vida teme pôr-se continuamente em questão, como o faz, segundo Mannoni, Bonneuil, mas isto não nos impede, paradoxalmente, de mudar continuamente (KUPFER, 2007, p. 84).

O modelo da pré-escola terapêutica arranja uma forma de preparar um caminho para a escolarização regular, afirma Kupfer (1996b). Assim, as palavras e as produções culturais são apresentadas de modo que permitam as crianças apropriarem-se singularmente desse material e fazem advir algo que possa adquirir valor significativo.

Não se pretende de modo algum analisar um aluno, e sim entender que, sem educação, não haverá tratamento, e vice-versa. Ambos são esforços que visam atingir através de práticas diferentes, o mesmo alvo: o sujeito (KUPFER, 1996b, p. 30).

Por isso, o Lugar de Vida é uma pré-escola que propõe um trabalho prévio, um antes da escola, na busca de condições mínimas para que estas crianças possam frequentá-la. Para tanto, estrategicamente são utilizadas três grandes redes de linguagem que tecem esse trabalho: o discurso dos pais, o institucional e o das crianças nos conjuntos das atividades propostas. Esses entrecruzados produzem pontos nodais (KUPFER, 1996a).

Desse modo, a leitura dos cruzamentos entre os discursos dos pais, da equipe e das crianças são vistos como forma de desenvolver o trabalho e a discussão institucional, nos afirma Kupfer; Oliveira e Guglielmetti (1998). Localizar os nós, pontos de encontros e repetições nos três níveis discursivos promovem o desatamento do que ali poderia ficar detido. Por isso, a importância da análise institucional para observar fenômenos imaginários e possíveis resistências ao trabalho.

Nos primeiros artigos dentro da Estilos da Clínica, Jardim (1996) traz a discussão acerca da constituição do sujeito psíquico problematizando a clínica

psicanalítica com crianças autistas, psicóticas e neuróticas graves. Apresenta três cenas recortadas de entrevistas ocorridas no Lugar de Vida, para ilustrar a operação “do corpo à imagem, da imagem à palavra e da palavra ao desejo” (p.73). Nesse artigo relativiza a perspectiva do “sujeito em potencial”, a suposição de um sujeito que perpassa o reconhecimento da falta para ocupar um lugar de sujeito desejante. Por fim, a autora retoma as três histórias ressaltando que o desejo nestas crianças transcorre um outro tempo em jogo, no *après-coup* (depois do acontecimento).

Jardim (2001), em trabalho posterior, assegura que a noção do sujeito, a partir da psicanálise, é uma experiência com o encontro com o real, real que está sempre a escapulir. Por isso, se não há um outro que encarne um desejo para esse sujeito, que não interprete suas atos, como um pequeno bebê que recebe o olhar de sua mãe quando faz seus ruídos, gritos e suponha que aja um sujeito, se encontra uma imagem de um corpo fragmentado. No caso das psicoses infantis, “(...) o impasse está no momento da separação dos significantes do Outro. o bebê, a criança aliena-se ao discurso do Outro e aí permanece, sem poder, também, ocupar um lugar discursivo próprio” (JARDIM, 2001, p. 61).

Alguns artigos na Estilos da Clínica retratam outras experiências de atendimentos no Lugar de Vida. Vasconcellos (1996) relata um atendimento clínico de uma criança, ao longo de quatro anos e meio. Afirma que o tempo de tratamento, o brincar e a transformação da estereotipia ao significante são o que fundamentam a intervenção terapêutica na infância. Por isso, nesta travessia, a aposta está nas crianças adquirirem consistência imaginária para a sustentação de uma inscrição no simbólico. Hanff e Petri (1998) apresentam o relato de um caso atendido a partir da Educação Terapêutica. O artigo mostra a necessária retomada da empreitada educativa no âmbito do tratamento de crianças com psicoses não decididas. Através do percurso de Pedro, ilustram a construção da oferta de significantes presentes na cultura para que o sujeito possa apropriar-se deles para assim dizer algo a respeito do seu desejo. Outro exemplo é trazido por Gorzoni (2001) que apresenta o caso um menino diagnosticado como psicótico e seu percurso até a inclusão efetiva na escola comum. Conforme relato, a inclusão de Richard possibilitou a sua maior circulação social, compartilhando, assim, o discurso social. Afirma a autora que a escola possibilita junto com o educador a constituição de novas metáforas que ofereçam sentido aos seus enunciados. E, “ao mesmo tempo, supor-lhe um saber para que ele possa se apropriar do saber do outro” (p.87).

Nesse mesmo sentido, a experiência de Faria; Beisiegel (2001) com adolescentes descreve:

A idéia da adolescência como operação psíquica nos encaminha em direção a uma estrutura em que houve inscrição do nome-do-pai, a qual será reorganizada. Mas, quando falamos dos jovens do GG, falamos dos Grandes, daquelas crianças desde cedo marcadas pela não inscrição da lei paterna, ou pela forclusão dela. Crianças grandes, que nos mostram a definição de estruturas psicóticas e que têm um corpo, o qual nos aparece como único delimitador de uma mudança que diz respeito à imposição do significante Grandes. Corpo grande. Corpo esse que fala desses jovens, fala por eles, e no Real é o indicador dessa passagem; passagem adolescente (p.120-21).

Com relação às experiências institucionais no Lugar de Vida, o trabalho em grupos tem destaque. Exemplo disso, Vasconcellos (1998) ilustra com o trabalho em ateliês como um lugar de criação com atenção concomitante nas questões da subjetividade e nas aquisições cognitivas. Refere que esse dispositivo pode servir de ferramenta terapêutica no acesso as psicoses na infância, uma vez que se propõem a atuar na ausência da falta. Ressalta que os ateliês não estão diretamente comprometidos com a aprendizagem, mas promovem um reposicionamento sobre a criança nesse aspecto.

A arte serve o elemento balizador dos ateliês. As histórias tecidas enfocam a música, a pintura, a poesia ou o teatro, uma letra pode transformar-se em um texto, um ruído pode compor uma música e um traço formar um desenho. A posição é de aposta em um trabalho possível e produtivo, e, essencialmente, de aposta no sujeito de se posicionar frente a uma demanda. Daí o desafio do profissional em sustentar uma posição desejante, pois a dificuldade é a manutenção de um trabalho em que seus efeitos não são imediatos. E, em algumas vezes, frustrante, mas potente e em com potencial.

No mesmo sentido, Guglielmetti (1998) apresenta a experiência do *grupo do jogo* com crianças psicóticas e autistas analisando a questão da “presença-ausência”. A autora trata o jogo como prática significativa e constitutiva do sujeito. Lembra o clássico jogo do carretel ou jogo do “*Fort-da*” descrito e analisado por Freud em seu texto *Além do princípio do prazer*, de 1920. Nesse a criança, na ausência da mãe, repetidamente lançava seu carretel para longe para em seguida luxá-lo de volta. Assim, a criança brinca de “está, não está”, conforme Jerusalinsky

(2007). Na qual a criança captura a imagem de si mesma na descontinuidade do significante (aqui-lá), o que implica colocar em série a ausência-presença.

Considerando que muitas destas crianças não só não falam, ou olham, mas também não brincam, isolam-se em suas estereotipias, sem estar permeadas pelo simbólico, há que se buscar a operação que possibilite a passagem da estereotipia ao significante e dessa maneira possibilitar o acesso ao simbólico (GUGLIELMETTI, 1998, p. 40).

Em sua reflexão Guglielmetti (1998) entende o grupo do jogo é um dispositivo com a oferta da “infância” tendo em vista a oportunidade de pertencer a um laço cultural, pois o jogo inclui os outros e introduz a diferença do ritmo, de desejos, etc. O jogo oferece a descontinuidade, a oposição, o elemento binário do par simbólico que somente aparecem a partir da perda do objeto. E, esta operação “ausência-presença” aciona elementos que permitem que esse sujeito se constitua.

Em outro exemplo, Lerner (2008) apresenta seu trabalho desenvolvido através de um *grupo de escrita*. Afirma que o trabalho no grupo propõe-se a oferecer atividades variadas de escrita e leitura que coloquem em ação a organização cognitiva da criança tendo em vista a possibilidade de reordenação do campo simbólico. A autora sinaliza que a função da escrita é atualizada à entrada no laço social. Há uma operação de separação da língua original materna para inscrição de uma língua partilhada e organizada a partir das leis da cultura. Logo, escrever é subverter certa presença materna onde se supõe uma criança desprendida do corpo da mãe.

A relação do sujeito psíquico com a escrita é sempre marcada pela sua dificuldade de separar-se do corpo e da língua materna. Nesses casos, o sujeito ou bem faz uma colagem à língua materna, que se evidencia nas falas estereotipadas e repetitivas, ou procura salvar-se dela criando uma linguagem própria ininteligível porque desarticulada de qualquer código compartilhado (LERNER, 2008, p. 145).

Assim, o trabalho com a escrita fomenta a construção do laço social que a criança entra em contato com as aquisições próprias do universo escolar, aproximando a dimensão simbólica e significante do sujeito em estruturação. A aposta é, na psicose infantil, a relação do sujeito com a linguagem como uma nova possibilidade de estruturação psíquica produzida a partir da inscrição de traços com o caráter subjetivante.

Mais estudos discorrem a respeito das questões envolvidas no processo de escolarização desses sujeitos. Em um trabalho, de cunho quantitativo, proposto por Lerner (1997) fez-se um levantamento dos dados coletados pelo setor de triagem do Lugar de Vida nos anos de 1994 a 1996, a respeito das crianças com graves transtornos de desenvolvimento em processo de escolarização. Nesse constata que no total de 104 casos de crianças na instituição apenas 39% das crianças frequentaram a escola (regular ou especial).

Destaca também que a escolarização destas crianças é fundamental “(...) mas deve ser assistida pelos riscos que esse momento de interrogação das incertezas familiares por parte de uma instância social, um Outro, apresenta aos pais e à criança” (p. 68). Daí a importância dos profissionais ao trabalharem estas crianças a partir da suposição de um sujeito, construindo também junto com os pais esta noção. Com relação ao trabalho realizado com os pais, Lerner (2002) afirma em publicação posterior que “a escuta dos pais permite que tenhamos acesso à lógica da enunciação na qual o filho está colocado, a fim de que leiamos suas produções como respostas à mesma” (p.117).

De tal modo, o acompanhamento de um profissional que garanta a posição de sujeito da criança é fundamental para sua escolarização, à medida que os custosos esforços para efetivá-la poderão “falhar” sem a devida atenção de uma equipe acolhedora e um contexto escolar capaz de beneficiar estas crianças (LERNER, 1997). Entendo que aí reside um dos aspectos relevantes do trabalho interdisciplinar.

Tendo isso to em mente, podemos retomar o exemplo do processo de escolarização de crianças com psicose e autismo que ocorre no Lugar de Vida baseado na interdisciplinaridade. Conforme aponta Jardim (1998), “os saberes sobre a criança” necessitam configurar uma direção coerente para qualquer que seja a demanda da criança, a fim de não fragmentar em vários os caminhos.

Esse entendimento não é homogêneo entre os diferentes profissionais implicados com suas disciplinas, por isso, muitas vezes, a criança e os pais são disputados na tentativa de propor soluções dentro dos seus próprios campos. A criança acaba incluída em um somatório de “tratamentos paralelos” em que cada profissional cuida de sua “parte”. Há um despedaçamento de referências para a criança que está tecida na trama de um tempo em espera. Penso que possa ser uma espera por um lugar imaginário.

Convém destacar que tanto as transformações no desenvolvimento da linguagem como as novas aquisições cognitivas ou motoras – seja pela pobreza ou ausência – tem efeito sobre a maneira singular que cada criança atravessa seu Édipo. Assim, para cada caso é preciso definir um tratamento, independente de quem seja o encarregado, com a necessidade de uma atuação interdisciplinar (CORIAT, 1999).

O Lugar de Vida, alicerçado nessa prática, confeccionou um dispositivo importante na garantia da inclusão de crianças psicóticas e autistas nas escolas regulares, por meio de uma equipe interdisciplinar sustentada na experiência institucional – o Grupo Ponte. O objetivo do grupo é realizar uma travessia de inclusão dessas crianças para escolas regulares (COLLI *et al.*, 1997; COLLI; AMÂNCIO, 2000).

A aposta na possibilidade de inclusão escolar por meio do grupo Ponte é promissora, pois esse dispositivo institucional busca estratégias para envolver a todos no processo de escolarização. De acordo com Jardim (2001), convém destacar que o cruzamento entre a problemática escolar e a problemática clínica é espinhoso, pois aproxima dois campos sobre a infância com suas diferentes questões e reflexões. E, especificamente, tratando-se de crianças psicóticas que apresentam seus problemas na ordem de estrutura e, não tanto, da ordem estruturante, a possibilidade da aprendizagem nem sempre coincide com a possibilidade de escolarização.

Por isso, Colli e Amâncio (2000) abordam os desafios em estabelecer ligações entre as contribuições da psicanálise lacaniana e as propostas da educação especial. Os autores consideram que a proposta é olhar para o sujeito na ordem do “um por um”, em um resgate da subjetividade. Dessa forma, estabelecer categorias prévias de procedimentos não abarcaria as necessidades educativas especiais da criança, pois a padronização de um efeito não garante uma constituição similar.

Entretanto, nas considerações finais, os autores realizam a seguinte afirmação: “Deste modo podemos pensar que é condição para que a inclusão ocorra ela ser atravessada pela psicanálise” (COLLI; AMÂNCIO, 2000, p. 79). Parece-me aqui um equívoco assegurar que a psicanálise seria capaz de dar conta sozinha do complexo tema em torno da educação inclusiva. A psicanálise, ocupando um lugar de discurso do mestre, tamponaria o poder de criação e construção desse processo de inacabamento. O contraditório determinismo apontado ratificaria justamente o

que a psicanálise mais se esforça em nos oferecer: o sujeito desejante à leitura da provisoriedade.

Assim, inventar um lugar de trânsito, de leitura que possibilite seguir adiante é criar condições para o possível. Como contar, tecer, imaginar um conjunto de fatos e situações que constituem uma narrativa, uma história, uma série de acontecimentos mais ou menos desencadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens. Mesmo que o enredo de uma história possa parecer uma completa ficção. Nesse sentido, a produção de significados nem sempre se encontra totalmente definida, estabelecida e escrita, mas encontra-se em um efeito fundado na experiência (*a posteriori*), em um tempo retroativo – próximos ao fim, lembramos do começo.

5 TRAMA FINAL

Nasço amanhã
Ando onde há espaço:
– Meu tempo é quando.

VINICIUS DE MORAES (2005, p.141)

Durante esta trajetória proposta, primeiro perdi-me, diante de tamanha complexidade para depois tentar me encontrar. Não foram poucas vezes em que fiquei confuso, em um tempo (im)pedido. Ler todos os artigos envolvidos nesta pesquisa, além de outros tantos que acabaram não sendo incorporados neste *corpus*, foi sem dúvida um desafio, pois quanto mais aprofundava a pesquisa, mais ficava com a sensação de que alguns pontos ficavam soltos. Comecei a duvidar do que lia. Talvez pela constante dúvida que me acompanhou durante grande parte do processo e a (im)possibilidade de tecer tantos fios. A perseverança em tramar algo do campo do possível foi o que me trouxe até aqui.

O tempo de perguntar e o de responder nem sempre estão conectados. Inquieto, tentei articular uma borda-sentido e situar alguns pontos da relação da psicose infantil com o campo da educação especial. Decerto, um sujeito transbordado por uma possibilidade estrutural ainda não-decida.

(A)bordei alguns pontos situando a singularidade da criança com psicose na esperança de que abrir “dúvidas” é possibilitar o questionamento constante sobre “quem é?” esse sujeito. Não se trata de tecer uma trama fechada, mas justamente permitir que alguns pontos fiquem abertos para o desejo de desejo do sujeito, o que no processo educativo pode servir de desdobramento de uma determinação estrutural própria à uma ordem do discurso, de modo que a criança possa “produzir-se”.

Para cada criança um tecido diferente com corte, cor e textura próprios. Para isso, co-artesões-professores podem se utilizar do *remendo* – proponho a ideia de remendo como possibilidade de um trabalho constituído artesanalmente, com delicadeza e sutileza, que não cubra buracos do tecido, mas que formem contornos que possibilitem fazer ligações entre-pontos. Remendar é acrescentar emenda naquilo que a criança com psicose esforça-se em sinalizar no discurso. Em síntese, para que os envolvidos com tais crianças possam inverter a *demand*a educativa

atual, na possibilidade de utilizar os efeitos subjetivante e/ou educativo na transformação.

Nessa experiência de “ler” o que “se produz” sobre esse sujeito inacabado e sob o olhar, ainda em construção, da educação especial para ele, atravessei uma sensação de vazio, de angústia, que recorrentemente me levavam a uma falta. Operando no *porvir*, a cada artigo ou livro lido, uma nova janela se abria. Como a sucessão infinita de imagens que se compõem quando se coloca um espelho diante de outro.

A psicose não-decida conserva o potencial da transformação. Em um trabalho/olhar/escuta para um sujeito de desejo é possível desfazer o equivoco, ao misturar termos estrangeiros, coisas estranhas e mesclar com uma linguagem imprópria, mas que propõe uma própria. “A psicose é um pensamento do avesso”¹⁷, pois aponta a impossibilidade de o sujeito se representar de modo contínuo no discurso. Por isso, a importância de construir com o sujeito a possibilidade de sustentar escolhas que faz em suas relações com os outros (laço social).

A contribuição da psicanálise para a educação inclusiva é apontar o momento de entrada da criança na escola como um registro de uma singularidade e, ao mesmo tempo, marcar o encontro, na classe em que irá estudar, juntamente com colegas que poderão servir de referência identificatória. Meira (2006) diz que é um pedido desorganizador para a criança constituir laços apenas com crianças que lhe espelhem a imagem do que não são.

A inclusão é um direito, sem dúvida. Entretanto, antes de ser uma imposição “legal” há outras imposições que necessitam de espaço de reflexão. Como atender a demanda heterogênea desse grupo de crianças pode suscitar na escola? Como garantir a potencialidade de uma intervenção? Como podemos encarar as dificuldades que temos, respeitando as diferenças? Missão difícil. Questões que induzem a necessidade de instituições que se ordenem pela interdisciplinaridade.

Assim, corroborando com Jerusalinsky e Paez (2000) só é possível viabilizar um projeto pedagógico capaz de incluir, tendo em vista um trabalho complementar e interdisciplinar que reconheça as diferenças, de modo que as crianças possam ser atendidas e ter suas necessidades suprimidas, evitando que as crianças passem por discriminação ou exclusão.

¹⁷ Fala proferida por Alfredo Jerusalinsky em 17 de setembro de 2009, na cidade de Porto Alegre,RS, no grupo de estudos “Cartelão” da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA).

Assim, concluo que o acúmulo teórico sob o discurso da Educação Especial, no que diz respeito ao tema da psicose infantil, ainda é incipiente e revela que temos de encontrar “focos de luz” que auxiliem no tramar dos muitos fios. Temos muito o que aprender, acumular e produzir sobre e com a psicose infantil, daí a necessidade de mais estudos e publicações.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **O Alienista**. 15^a ed. São Paulo: Ática, 1989.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, C. R. Educação Inclusiva (entrevista). **Ponto de vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos (UFSC), n. 3/4, p. 161-172, 2002a.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A.C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002b, p.93-109.

BAPTISTA, C. R.; TEZZARI, M.L.; Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. e BOSA, C. (cols.): **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002c, p.145-156.

BASTOS, M.B. **Inclusão escolar**: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2003. 125p.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M.T.E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A.L.L.; et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2007. p.13-44.

BERGÈS, J; BALBO, G. **Há um infantil da psicose?** Porto Alegre: CMC, 2003.

BERNARDINO, L. M. F. **As psicoses não-decidas da infância**: um estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. A intervenção psicanalítica nas psicoses não-decidas da infância. In: Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA). **Psicose**: abertura da clínica. Porto Alegre: Libretos, 2007a, p.54-66.

BIRMAN, J. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Editora 34, 1997.

BLEICHMAR, N. M.; BLEICHMAR, C. L. **A psicanálise depois de Freud**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BLEICHMAR, H. **Introdução ao estudo das perversões**: teoria do Édipo em Freud e Lacan. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BORGES, J.L. **O Outro, o mesmo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de set. 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/MEC. In: **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Edição Especial. v.4, n.1, jan./jun. 2008, p. 7 -17

BUARQUE DE HOLLANDA, C. **O que será (À flor da terra)**. Sony Bmg/RCA. 1976. CD.

_____; SIVUCA. **João e Maria**. Sony Bmg/RCA. 1977. CD.

CALLIGARIS, C. **Introdução a uma clínica diferencial das psicoses**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

_____. **Alice no país dos espelhos**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DOR, J. **Introdução a leitura de Lacan**: o inconsciente estruturado como linguagem. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a.

_____. **O pai e sua função em psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991b.

DREXLER, J. **Cara B**. Warner Music. 2008. CD.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. 4ª ed. São Paulo, Perspectiva, 1995.

_____. A casa dos loucos. In: **Microfísica do poder**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p.113-128.

FREUD, S. A perda da realidade na neurose e na psicose. In: **Obras Completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. p. 203-209. (original de 1924)

_____. Psicologia de grupos e a análise do ego. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Volume XVIII. 1996f. p. 79-154. (original de 1921).

_____. Sexualidade feminina. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira Volume XXI. 1996h (original de 1931). p.257-279.

_____. Interpretação dos sonhos. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Vol. IV Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1996g p.15-363 (original de 1900)

_____. O ego e o Id. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Volume XIX 1996e (original de 1923). p.15-80.

_____. Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (dementia paranoides). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Vol. XII, 1996a p.15-89. (original de 1911)

_____. Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Vol. XII, 1996b, p. 275-285 (original de 1912).

_____. O estranho. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira Vol. XVII, 1996d p. 235-273 (original de 1919).

GARCIA JÚNIOR, C.A.S. A construção da escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 117-123, jul./dez. 2008.

_____. As marcas da escolarização de crianças com graves transtornos no desenvolvimento. **Vidya**, Santa Maria-RS, v. 27, n. 2, p. 77-84, jul./dez. 2009a.

GARCIA JÚNIOR, C.A.S.; BRIDI FILHO, C.A.N. Inclusão e o processo de nomeação: a *terceira margem* para alunos com transtornos graves do desenvolvimento. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 19, 2009b.

GLAT, R; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, out/2005. p. 35-39.

HOMEM, W. **Histórias de canções**: Chico Buarque. São Paulo: Leya, 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2007. CD-ROM.

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

JERUSALINSKY, A. Psicose e Autismo na Infância: uma questão de linguagem. **Boletim**, APPOA, n.9, p.62-73, nov.1993.

_____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. 3 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. **Autismos**. São Paulo: Ed. Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997. p. 111-170. (Original de 1943)

KUPFER, M.C.M. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. **Psicol.** USP, São Paulo, v. 11, n. 1, p.85-105, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2009.

_____. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vista pela psicanálise. In: COLLI, F.A.G. (org.) **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte

Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.17-27.

_____. Duas notas sobre a Inclusão Escolar. **Escritos da Criança**, Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, n. 6, 2ª ed., p.71-80, 2006.

_____. **Educação para o Futuro**: Psicanálise e Educação. 3 ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, J. **Seminário Livro 2**: O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. (Original de 1954-1955)

_____. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 537-590 (original de 1966)

_____. O estágio do espelho como formador do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b. p. 96-103. (original de 1966)

_____. A metáfora paterna. In: **O Seminário Livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a, p.166-184. (original de 1957-58)

_____. Os Três tempos do Édipo. **O Seminário Livro 5**: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b, p.185-203. (original de 1957-58)

_____. **O seminário Livro 3**: as psicoses. 2 ed. revista. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008. (Original de 1955-56)

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Itard Victor!!! Ou o que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (org.) **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, p.105 -116.

MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MARQUEZAN, R. **O Discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil, Rio Grande do Sul, 2007. 175p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MEIRA, A. M. G. A psicanálise, a escola e a família hoje. **Escritos da Criança**, Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, n. 5, 2ª ed., p. 79-85, 1998.

_____. Sobre a infância, as psicoses e a escola na contemporaneidade. **Correio da APPOA**, Porto Alegre, n. 114, p. 21-30, jun. 2003.

_____. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. **Escritos da Criança**, Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, n. 6, 2ª ed., p. 41-52, 2006.

MORAES, V. **Nova antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MOURA, F. Um olhar clínico na sala de aula: uma nova metodologia pedagógica? **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 10, n. 18, p. 36-53, 2005.

NASIO, J.-D. **5 Lições sobre a Teoria de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PESSOA, F. **Poemas Dramáticos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2005.

_____. **Poesia, 1931-1935**: e não datada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

QUINET, A. **A teoria e clínica da psicose**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RICKES, S. M. Psicanálise e educação: do vazio da determinação como propulsora da produção de sentidos. In: **Reunião Anual da ANPED** (27: 2004: Caxambu) Sociedade, democracia e educação: qual universidade? [Rio de Janeiro]: ANPED, 2004. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t2011.pdf>>. Acesso em: maio 2008.

_____. Educação e Inclusão: Nós (im)possíveis. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p-43-52.

_____. Entre a sujeição e o domínio, vibra a posição sujeito: Reverberações éticas de uma concepção do sujeito como lugar enunciativo. **Psicologia & sociedade**, v.19, n.2, p.15-24, 2007.

SAINT- EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

SCHREBER, D.P. **Memórias de um doente dos nervos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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

VASQUES, C. K. **Alice na Biblioteca Mágica**: Uma Leitura Sobre o Diagnostico e a Escolarização de Crianças com Autismo e Psicose Infantil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil, Rio Grande do Sul, 2008a.

_____. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científico-acadêmica. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 2008, Caxambú. Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), p.1-16, 2008b. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf> >. Acesso em: Junho de 2009.

_____. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnostico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M. (orgs.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009, p.11-26.

VICTOR; S.L. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M. (orgs.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009, p.107-121.

VOLTOLINI, R. A desrazão na infância: o discurso analítico e a inclusão. In: **Anais do IV Colóquio do LESPI**, São Paulo, 2004. p.165-171.

YANEZ, Z. A. G. Aspectos Instrumentais na psicose: reflexões para uma educação inclusiva. **Escritos da Criança**, Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, n. 6, 2ª ed., p.193-221, 2006.

ANEXO

Anexo

Produções Acadêmicas – Artigos – distribuídas entre os anos de 1996 e 2008.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PERANZONI, V. C.; FREITAS, S.N. Autismo: aproximações teóricas e conceituais. **Revista “Cadernos de Educação Especial”**, v. 1, n. 13, p.21-28, 1999.

STOLZMANN, M.M. Contribuições da psicanálise sobre a questão da avaliação: a concepção de sujeito. **Revista “Cadernos de Educação Especial”**, v. 2, n.12, p.22-30, 1998.

ROSSI, T.M.F.; CARVALHO, E.N.S. Investigando o espectro do autismo: perfil do alunado e intervenção educacional na rede pública do Distrito Federal. **Revista Educação Especial**, v.1, n. 29, p. 67-84, 2007.

REVISTA BRASILEIRA EDUCAÇÃO ESPECIAL

MALASPINA, E. A.; LAMÔNICA, D.A.C. Habilidades interativas e comunicativas de crianças autistas: ponto de vista materno. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 221-234, mai/ago, 2004.

GOMES, C.G.S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.345-364, set/dez, 2007.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R.V.A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p.365-384, set/dez, 2008.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

LAJONQUIÈRE, L. A psicanálise e o mal-estar pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 3, n. 8, p.92-98, mai/ago, 1998.

REVISTA ESTILOS DA CLÍNICA

AIELLO, C. Crônica de um trajeto em Bonneuil. **Estilos da Clínica**, 1º Semestre, ano 2, n. 4, p. 59-64, 1998.

ARENAS, R. H. N. Contribuições à Deficiência Mental a partir da Psicanálise: “O MOLINET”: Uma experiência institucional. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 12, n. 23, p. 198-213, 2007.

BASTOS, A.; MONTEIRO, K.A.C.; RIBEIRO, M.M.C. O Manejo clínico com adolescentes autistas e psicóticos em instituição. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 10, n. 19, p. 182-193, 2005.

BASTOS, M.B. Impasses vividos pela professora na inclusão escolar. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 6, n. 11, p. 47-55, 2001.

BERNARDINO, L.M.F. A clínica das psicoses na infância: impasses e invenções. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 6, n. 11, p. 82-91, 2001.

BERNARDINO, L.M.F. A contribuição da Psicanálise para a atuação no campo da Educação Especial. **Estilo da Clínica**, 1º semestre, ano 12, n. 22, p. 48-67, 2007b.

BERNARDINO, L.M.F.; VANOLI, E.N. Psicose infantil: uma reflexão da intervenção sobre a relevância da intervenção psicanalítica. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 13, n. 25, p. 250-267, 2008.

COLLI, F.; *et al.* Começando uma travessia pelo Ponte. **Estilos da Clínica**, 1º Semestre, ano 1, n. 2, p. 139-144, 1997.

COLLI, F.A.G.; AMÂNCIO, V. Continuando a travessia pelo Ponte. **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 5, n. 9, p. 69-81, 2000.

CORIAT, E. De que se trata...uma criança? **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 3, n. 6, p. 144-155, 1999.

FARIA, C.A.; BEISIEGEL, M.M. Histórias de adolescentes no picadeiro: laço fraterno, delinquência e psicose. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 6, n. 11, p. 118-125, 2001.

FILIDORO, N.S. O gravador que gravava o que lhe dava vontade. **Estilos da Clínica**, 1º Semestre, ano 1, n. 2, p. 120-138, 1997.

FREIRE, A.B. A constituição do sujeito e a alteridade: considerações sobre a psicose e o autismo. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 7, n. 13, p. 78-91, 2002.

FREIRE, A.B.; BASTOS, A. Paradoxos em torno da clínica com crianças autistas e psicóticas: uma experiência com a "prática entre vários". **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 9, n. 17, p. 84-93, 2004.

GORZONI, S.P. A inclusão do estranho. **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 6, n. 10, p. 79-88, 2001.

GUGLIELMETTI, M.L. A "Presença-Ausência" em jogo nas crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, 2º Semestre, ano 3, n. 5, p. 34-45, 1998.

HANFF, D; PETRI, R. O surgimento do Outro e a escrita de Pedro. **Estilos da Clínica**, 2º Semestre, ano 3, n. 5, p.27-33, 1998.

JARDIM, G. Do corpo ao desejo: um olhar sobre o sujeito. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 1, n. 1, p. 68-77, 1996.

JARDIM, G. Pelo fim das dicotomias entre os saberes sobre a criança. **Estilos da Clínica**, 1º Semestre, ano 2, n. 4, p. 124-129, 1998.

JARDIM, G. Psicose e autismo na infância: impasses na constituição do sujeito **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 6, n. 10, p. 52-68, 2001.

JERUSALINSKY, A. Para uma clínica psicanalítica das psicoses. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 1, n. 1, p.146-163, 1996.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. **Estilos da Clínica**, 1º Semestre, ano 1, n. 2, p. 72-95, 1997.

JERUSALINSKY, A.; PÁEZ, S. M.C. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 5, n. 9, p. 118-123, 2000.

KUPFER, M.C.M. Educação terapêutica: o que a psicanálise deve pedir à educação. **Estilos da Clínica**, 1º Semestre, ano 1, n. 2, p. 53-61, 1997.

KUPFER, M.C.M. Pré-Escola Terapêutica *Lugar de Vida*: Um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 1, n. 1, p. 8-17, 1996.

KUPFER, M.C.M. A presença da Psicanálise dos dispositivos institucionais de tratamento da psicose. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 1, n. 1. p. 18-33, 1996.

KUPFER; M.C.M., OLIVEIRA; L.G.M, GUGLIELMETTI; M.L. Lugar de Vida: 10 anos depois. **Estilos da Clínica**. ano 3, n. 5, p.10-18, 1998.

KUPFER, M.C.M. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 4, n. 7, p. 96-107, 1999.

KUPFER, M.C.M.; PETRI, R. "Por que ensinar a quem não aprende?" **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 5, n. 9, p. 109-117, 2000.

KUPFER, M.C.M.; ZANETTI, S.A.S. O relato de casos clínicos em psicanálise: um estudo comparativo. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 11, n. 21, p. 170-185, 2006.

LAJONQUIÈRE, L. A escolarização de crianças "com DGD" **Estilos da Clínica**, 2º Semestre, ano 2, n. 3, p. 116-129, 1997.

LERNER, A.B.C. A escrita e a psicose na criança: uma proposta de tratamento. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 13, n. 25, p.138-153, 2008.

LERNER, R. Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento: dados e reflexões a respeito dos aspectos envolvidos. **Estilos da Clínica**, 1º Semestre, ano 1, n. 2, p. 62-71, 1997.

LERNER, R. A dimensão da enunciação no discurso da mãe acerca da criança psicótica. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 7, n. 13, p. 116-121, 2002.

LIMA, C.M. Clínica do autismo e das psicoses infantis ou como pensar a articulação psicanálise-educação no tratamento das “crianças-objeto”. **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 6, n. 10, p. 28-39, 2001.

MANNONI, M. A contribuição de Winnicott para um trajeto na Psicanálise. **Estilos da Clínica**, 1º Semestre, ano 2, n. 4, p. 8-19, 1998.

MEIRELLES, T.N. Sutis narrativas. **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 6, n. 10, p. 69-78, 2001.

MILMANN, E. A instância da letra na leitura. **Estilo da Clínica**, 1º semestre, ano 8, n. 14, p. 30-49, 2003.

OLIVEIRA, L.G.M.; JARDIM, G.C. E agora? As crianças cresceram... Repensando a Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida como dispositivo institucional para o tratamento de adolescentes psicóticos. **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 3, n. 6, p. 94-99, 1999.

PÁEZ; S.C. As pessoas com necessidades especiais, a comunidade e suas instituições. **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 6, n. 10, p. 129-140, 2001.

PECHBERTY, B. O debate entre o cuidado e a educação: práticas clínicas atuais. **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 12, n. 22, p.14-25, 2007.

PETRI, R. Bonneuil: Escola ou tratamento? **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 2, n. 4, p. 90-95, 1998.

STEVENS, A. A clínica psicanalítica em uma instituição para crianças. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 1, n. 1, p. 58-67, 1996.

SOARES, J.M. Criança psicótica brinca? Considerações acerca do brincar na psicose. **Estilos da Clínica**, 1º semestre, ano 13, n. 24, p. 166-175, 2008.

RIBEIRO, J.M.L.C.; ÁLVARES, K.; BASTOS, A. A psicanálise e o tratamento de crianças e adolescentes autistas e psicóticos em uma instituição de saúde mental. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 11, n. 21, p. 196-203, 2006.

RIBEIRO, J.M.L.C.; BASTOS, A. O lugar do analista na extensão da Psicanálise à Inclusão escolar. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 12, n. 23, p. 26-35, 2007.

VASCONCELLOS, F. Ateliê: lugar de criação. **Estilos da Clínica**, 2º Semestre, ano 3, n. 5, p. 51-55, 1998.

VASCONCELLOS, F. Da estereotipia ao significante: movimentos a partir de um tratamento em instituição. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 1, n. 1, p.46-57, 1996.

VORCARO, A.M.R. Transferência e interpretação na clínica com crianças autistas e psicóticas. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 4, n. 7, p. 52-72, 1999.

WILLEMART, P. Repensar os conceitos de psicose e de autismo. **Estilos da Clínica**, 2º semestre, ano 4, n. 7, p. 43-51, 1999.