

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Marta Vargas de Oliveira Heinz

*EM DIREÇÃO À ESCOLA:
DESDOBRAMENTOS DA CLÍNICA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Maria Nestrovsky Folberg

Porto Alegre
2007

Maria Marta Vargas de Oliveira Heinz

*EM DIREÇÃO À ESCOLA:
DESDOBRAMENTOS DA CLÍNICA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Maria Nestrovsky Folberg

Porto Alegre
2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

H472p Heinz, Maria Marta

Em direção à escola desdobramentos da clínica [manuscrito] / Maria Marta Heinz; orientadora : Maria Nestrovsky Folberg. – Porto Alegre, 2007. 111 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Psicanálise – Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Criança – Adolescente – Necessidades educacionais especiais. 4. Educação especial. 5. Lacan, Jacques. I. Folberg, Maria Nestrovsky. II. Título.

CDU – 376.4.043

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Maria Marta Vargas de Oliveira Heinz

*EM DIREÇÃO À ESCOLA:
DESDOBRAMENTOS DA CLÍNICA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 12 de novembro de 2008

Profª Drª Maria Nestrovsky FolbergOrientador

Profª Drª Simone Moschen Rickes.....FACED/UFRGS

Prof. Dr. Mário Fleig..... UNISINOS

Profª Drª Rita de Cássia Moren Cossio Rodriguez.....UERGS/URCAMP

O analista, chamado à função de testemunha, aí onde a repetição se coloca no paciente, encontra-se por vezes reduzido à impotência. É talvez isso que tenha levado Freud a dizer que existiam três profissões impossíveis: os “cuidados”, a educação e o governo dos povos. Uma maneira para ele de introduzir a dúvida na pedagogia e a subversão na ordem médica. À ordem normativa se opõe a verdade do desejo. Esta questão é aquela da análise, mas também aquela da criação, criação e invenção que, apenas elas, podem dar vida ao corpo siderado da pedagogia e da medicina.

Maud Mannoni, *Le Symptôme et le Savoir*

Agradecimentos

Ao Dr. Jean Bergès pela sua generosidade, ao me acolher tantos anos no serviço que dirigia no Hospital Saint-Anne, e por ter me ensinado, com suas apresentações e trabalho em equipe, o que significa supor um saber na criança, nos profissionais de outras áreas e fazer uma hipótese clínica a partir daí.

À Maud Mannoni que permitiu a inúmeros estrangeiros, inclusive a mim, experienciar o encontro com a loucura das crianças e adolescentes de Bonneuil, sempre interrogando nosso desejo no inédito enquadre institucional que sustentava.

Aos meus pacientes.

A seus familiares e professores pelo consentimento em utilizar os registros do trabalho realizado com eles.

À Prof^a Dra^a Maria Folberg, minha orientadora, pelo acolhimento e confiança ao longo dos últimos anos.

Aos professores de pós-graduação em Educação e Psicologia da Ufrgs, especialmente aos doutores Simone Rickes, Cláudio Baptista, Henrique Nardi e Cleci Maraschin, por suas aulas, e ao prof^o Dr^o Mário Fleig, pela colaboração quando da sustentação do projeto de pesquisa.

Agradeço especialmente a Flávio, pelo carinho e apoio de muitos anos, e a Luíza por colorir meus dias com sua alegria e curiosidade.

HEINZ, Maria Marta. **Em direção à escola desdobramentos da clínica.** – Porto Alegre, 2007. 106 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

RESUMO

A presente pesquisa situa-se na intersecção entre a Psicanálise e a Educação e investigou processos de Inclusão Escolar a partir de estudos de caso de pacientes com distúrbios no desenvolvimento. Como desdobramento do atendimento clínico, o trabalho realizado pelo psicanalista com professores ofereceu um espaço de escuta e de interlocução sobre a prática do educador e as dificuldades enfrentadas em cada caso. A experiência de falar em transferência contribuiu para a implicação do professor na relação estabelecida com o aluno e para a responsabilização por seus atos frente a ele. O encontro com o aluno “diferente” e a aposta em jogo para o professor foram lidas a partir do que Lacan nos ensina sobre o real impossível de ser simbolizado pelo sujeito, e a singularidade necessária para a Inclusão Escolar se relacionou diretamente com a dimensão da falta experienciada por cada sujeito envolvido neste processo. A Psicanálise aliou-se à Educação em experiências que mostraram seus efeitos no trabalho de estruturação psíquica do sujeito, fazendo valer seu direito à escola dentro de uma perspectiva de singularidade.

Palavras-Chave: 1. Psicanálise – Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Criança – Adolescente – Necessidades educacionais especiais. 4. Educação especial. 5. Lacan, Jacques.

HEINZ, Maria Marta. **Em direção à escola desdobramentos da clínica.** – Porto Alegre, 2007. 106 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

ABSTRACT

This dissertation is located at the intersection between psychoanalysis and education. It investigates processes of school inclusion on the basis of case studies on patients with development disorders. As an unfolding of the clinical treatment, the work carried out by the psychoanalyst with teachers offered a space for listening and dialog on the educator's practice and the difficulties faced in each case. The experience of talking in transference contributed to the teacher's involvement in the relationship established with the student and to their accountability for their acts towards the student. The encounter with a student who is "different" and the bet that was at stake for the teacher were read on the basis of what Lacan teaches about the real that cannot be symbolized by the subject. The singularity that is necessary for school inclusion was directly related to the dimension of lack experienced by each subject involved in the process. Psychoanalysis became an ally of education in experiments that showed their effects on the work of psychic structuring by the subject, enforcing their right to school education within a perspective of singularity.

Key words: 1. Psychoanalysis – Education. 2. School Inclusion. 3. Child – Adolescent – Special learning needs. 4. Special Education. 5. Lacan, Jacques.

SUMÁRIO

Apresentação	11
1. INTRODUÇÃO	12
2. CLÍNICA E ESCOLA	23
2.1. EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS NA INTERSECÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	23
2.2. A CLÍNICA COM CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS NO DESENVOLVIMENTO	32
3. ESTUDOS DE CASO	41
3.1 METODOLOGIA	41
3.2. CASO J.	43
3.2.1. Apresentação clínica	43
3.2.2. Encontros com a professora: ensino infantil	45
3.2.3. Comentários sobre encontros: ensino infantil	53
3.2.4. Encontros com a professora: ensino fundamental	56
3.2.5. Comentários sobre encontros: ensino fundamental	62
3.3. CASO L.	69
3.3.1. Apresentação clínica	69
3.3.2. Encontros com a professora: primeiro nível	73
3.3.3. Encontros com a professora: segundo nível	76
3.3.4. Comentários sobre encontros com as professoras	79
3.4. CASO A.	84
3.4.1. Apresentação clínica	84
3.4.2. Ingresso no trabalho educativo	85
3.4.3. Encontros com as professoras	87
3.4.4. Comentários	92
4. RENCONTRE E APOSTA	94
4.1. <i>RENCONTRE</i>	94
4.2. APOSTA	102
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS 110
ANEXOS 112

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho aborda o tema da Inclusão Escolar a partir de estudos de casos de sujeitos cujo atendimento se desdobrou em direção à escola sob a forma de encontros com professores encarregados de acolhê-los como alunos com necessidades educativas especiais. O estudo origina-se de nossa experiência ao longo de vários anos, dentro e fora de instituições, com crianças e adolescentes excluídos do sistema educacional regular e leva a marca do contexto de interdisciplinaridade desta experiência.

Situa-se dentro do campo da psicanálise lacaniana, em que questões teórico-clínicas – formuladas na intersecção entre a Psicanálise e a Educação – há muitos anos vêm sendo discutidas e articuladas por vários psicanalistas cujas práticas transpuseram os limites da clínica tradicional. Por renovar-se a cada caso e também com as mudanças em curso em nossa sociedade, no que se refere à infância e à escola, a reflexão aí situada se impõe constantemente.

Assim, o trabalho pretende apresentar uma leitura das questões situadas na intersecção entre Psicanálise e Educação que se colocaram em jogo para sujeitos envolvidos nos processos de inclusão escolar, contribuindo para o debate atual sobre as condições para a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais tanto no que diz respeito à singularidade de cada processo quanto à interdisciplinaridade necessária para realizá-lo. Objetiva, igualmente, trazer elementos que auxiliem a reflexão dos psicanalistas sobre a própria direção do trabalho clínico e sobre formas de participação nos processos de inclusão escolar.

1. INTRODUÇÃO

O psicanalista que se ocupa de crianças e adolescentes com o diagnóstico de distúrbios no desenvolvimento¹ encontra-se hoje confrontado com um discurso sobre a Inclusão Escolar que ultrapassa as fronteiras do campo da Educação e atinge não só os pais de seus pacientes, mas também profissionais de diversas áreas envolvidos com o atendimento desta clientela. Se alguns identificam a direção de seus tratamentos com o objetivo de incluí-los na escola, outros parecem mais cuidadosos ao verem, na legislação que prevê o direito de ingresso na escola regular para toda e qualquer criança, a ocasião de estender sua prática interdisciplinar em direção à escola.

No entanto, não podemos deixar de observar as mudanças ocorridas desde a entrada em vigor de tal legislação e nos questionar sobre como este discurso presente no social incide em nossa prática clínica.

Para a Psicanálise, as questões sociais tomam um outro estatuto a partir da formulação atribuída a Lacan de que “o inconsciente é o social”. Chemama esclarece que, mesmo não constando na obra lacaniana tal fórmula, ela contempla a idéia lacaniana de que “o inconsciente, o que vale para cada um como inconsciente, depende dos discursos sociais”². Endereçamos nosso discurso ao grande Outro,

¹ O emprego do termo *distúrbio no desenvolvimento*, neste trabalho, está relacionado ao diagnóstico médico, presente no Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSM-IV), *distúrbio global do desenvolvimento*, que engloba crianças e adolescentes com diferentes quadros clínicos, entre os quais autismo e psicose, mas também quadros onde distúrbios orgânicos estão associados a falhas na constituição do sujeito. Preferimos usar *distúrbio no desenvolvimento*, pois no presente estudo não se trata de precisar ou discutir diagnósticos médicos, mas fazer referência a um grupo de pacientes com problemas graves no desenvolvimento e a um tipo de clínica na qual a escolarização tem se colocado como questão.

² Chemama sublinha que esta fórmula não se encontra na obra de Jacques Lacan enunciada desta forma, apesar de muitos psicanalistas a citarem. Cf. CHEMAMA, Roland. *Depressão, a grande neurose contemporânea*. Porto Alegre: CMC, 2007, p. 49.

composto e organizado por discursos presentes na nossa cultura, ao mesmo tempo em que somos constituídos por ele, sem sabê-lo.

A psicanálise acaba com a dicotomia entre indivíduo e sociedade³ que constitui o fundamento de nossa sociedade, ressituaando tanto o sujeito quanto o social na ordem da linguagem – já que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” e a cultura composta de discursos constitui o grande Outro, determinante do sujeito e ordenador simbólico.

Um fenômeno socialmente significativo é sempre um efeito da cultura onde acontece [...] podemos começar a pensar os fenômenos sociais: como efeitos de uma corrente discursiva que, na história de uma cultura, vem armando um dispositivo discursivo que, num certo momento, produz tantos milhões de crianças de rua.⁴

A cultura gera impasses, expressa conflitos, produz sintomas. Se, em vez de milhões de crianças de rua, dissermos crianças excluídas da escola, com distúrbios no desenvolvimento, estamos diante de mais um quadro social passível de ser lido como sintoma. E, como nos lembra Fleig, o sintoma social fala em cada um, pois é

[...] aquilo que faz parte do discurso dominante de uma dada cultura, determinando os modos prevalentes de laço social e fornecendo a matriz para a configuração das subjetividades e assinalando o lugar a ser ocupado pelo sujeito [...].⁵

Se o sintoma social pode ser escutado em cada sujeito, é porque o discurso social em questão faz parte deste discurso Outro a partir do qual o sujeito se constitui e para o qual endereça seu sintoma;

[...] o sujeito emerge no ponto de articulação entre seu fantasma e o discurso social, a cuja extensão não está alheio, então é imprescindível incluir a escuta do discurso social na consideração de qualquer ação que vise o sujeito.⁶

³ Cf. CALLIGARIS, C. Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, Mário (org). *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

⁴ CALLIGARIS, 1993, p. 194 e 195.

⁵ FLEIG, Mário. Abertura. In: FLEIG, Mário (org). *Psicanálise e sintoma social: Livro 2*. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p. 20.

⁶ KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001a, p. 33.

É neste sentido que apontar elementos do discurso social da Educação, que traz consigo aqueles referentes à criança na nossa cultura, interessa-nos, se pensamos que tratar de uma criança com distúrbio no desenvolvimento é também ocupar o lugar do Outro para o sujeito, mas a partir do que, em transferência, veiculamos dos campos discursivos em questão.

Tomamos como elemento central para nosso trabalho o discurso atual na Educação que propõe a Inclusão Escolar. Este coloca-se na intersecção com o campo da política, uma vez que se mescla com lutas por conquistas sociais para os cidadãos dentro da idéia mais ampla de inclusão social. Igualmente, articula-se com o que é veiculado sobre a educação em geral, invadindo de forma tangencial as manifestações de figuras públicas de nossa sociedade, como grandes empresários e políticos que apontam a educação da população como solução para os males sociais do país.

O caráter inclusivo, normativo e socializador da escola surge como uma das soluções para nossos problemas sociais. Precisa-se que as crianças estejam na escola, pois assim não estarão soltas nas ruas, poderão aprender, vir a ter um trabalho, estarão incluídas socialmente, salvando-se da miséria cada vez maior de nossas cidades. Temos de alguma forma, no mesmo discurso, a revelação de uma contradição: a falência da educação – afinal, não está dando conta de educar tantas crianças, e sua supervalorização – a saída para a crise encontra-se aí. Tal contradição se acentua pela desvalorização do lugar do professor na sociedade, tendo em vista sua baixíssima remuneração nos últimos tempos.

Paralelamente a este discurso político, idealizador da educação como redentora social e nacional e que, aparentemente, combate a exclusão no sentido social, desenhou-se, em âmbito internacional, um discurso sobre a Inclusão Escolar. A Inclusão Escolar pressupõe uma escola para todos, de qualidade, levando em conta as diferenças, sem preconceitos, por ser direito de toda criança e adolescente. Está garantida por lei, assim como todos os direitos do cidadão; vivemos em uma sociedade de direitos, onde a igualdade é um valor maior em nossas leis.

A Inclusão Escolar diz respeito também à criança com diagnósticos de déficits que a levaram para fora do ensino regular. Trata-se de “somos todos iguais”, não tanto no sentido de termos mais escolas públicas para dar conta daqueles que vivem na rua e com famílias em situação de risco social, mas no sentido contrário à invasão do saber médico e psicológico na Educação que restringiu a escolarização. Ela surge como resposta a uma realidade educacional de muitos anos que veio excluindo um número crescente de crianças do sistema regular de ensino. Classes especiais, escolas especiais e mesmo instituições terapêuticas eram, obrigatoriamente, o oferecido para aqueles que não apresentavam as condições consideradas necessárias para o aprendizado e o comportamento padrões, para os fracassados escolares.

Este discurso configura-se em um movimento que herda elementos de experiências antimanicomiais, como a italiana, entre outras, e vem questionar a pedagogia como um todo, justamente por ela se afastar daqueles que fracassam em seus sistemas de ensino. Não cabe mais afastar aquele aluno que não aprende, mas questionar os métodos utilizados, a concepção de escola, para que ela dê conta de ensinar e acolher a todos. A escola passa a ter o dever de receber aqueles que tradicionalmente não tinham lugar nela. Assim como as pessoas com deficiências lutam hoje por fazer valer seus direitos fundamentais de cidadãos, garantidos na constituição brasileira, as crianças nestas condições também passariam a tê-los.

Acima de tudo, o que estaria inscrito na nossa cultura, presente de forma dominante neste campo discursivo que tentamos circunscrever, é que o lugar de qualquer criança é na escola; esta seria a certeza com a qual estaríamos todos confrontados.

Kupfer aborda esta atual equivalência entre os significantes *criança* e *escola*, mas também *educação*, mostrando que suas origens se situam no início da modernidade. Refere que “a criança do século XIX já encontra a sua pertinência social,

seu lugar no discurso, na moldura oferecida pelo ‘escolar’⁷ e que a própria instituição escola produz desde o princípio, ao se constituir, seus excluídos, já que o discurso social escolar engendrado no início da modernidade criou a “criança especial”. A preocupação com a criança surge, assim, simultaneamente com a educação enquanto escolarização.

E se constatamos que esta equivalência se apresenta, discursivamente, até os dias de hoje, também constatamos que os ideais educativos daquela época, que implicam vigilância, disciplina, segregação⁸, continuaram produzindo efeitos. A Educação Especial, que abrigou parte destas crianças excluídas do ensino regular ao longo da história da Educação, também se configurou em torno destes ideais, tornando-se um espaço de profissionais mais especializados no que tange ao saber médico e ao saber psicológico em relação a seus “alunos especiais” do que em uma pedagogia apropriada ao ensino destas crianças.

Por um lado, o que chamamos de movimento de Inclusão Escolar pareceu inicialmente apresentar, de alguma forma, uma tendência a abolir a Educação Especial e mesmo a negar sua existência, uma vez que a própria alteração na legislação não contemplou nenhuma proposta para transformá-la ou melhorá-la em sua especificidade⁹. Por outro, desde então tem levado muitas escolas regulares a abrirem suas portas e admitirem algumas “crianças especiais”, na tentativa de rever muitos de seus princípios norteadores e práticas de ensino. Escolas chamadas inclusivas abrem-se ao “diferente”, ou seja, ao aluno com necessidades educativas especiais. São muitas iniciativas e procuras de qualificação por parte dos profissionais no sentido de buscar suporte para um novo trabalho pedagógico, que precisa ser recriado, pensado, estruturado e que acarreta inúmeras modificações pedagógicas em termos de currículo, avaliações, diplomas, etc...

⁷ KUPFER, 2001b, p. 90.

⁸ Cf. KUPFER, 2001a, p. 42.

⁹ Cabe salientar que, dentro do campo da Educação Especial, a legislação da Inclusão Escolar e a discussão que ela tem promovido também vieram questionar o lugar das escolas especiais, sua formatação, seus métodos e notadamente seus critérios de ingresso e saída.

Contrariamente a isso, outras situações cotidianas nos trazem exemplos de como o desamparo no qual muitos professores se encontram em suas condições de trabalho, aliado a certa acomodação ligada à burocratização do processo de ensino, pode levar à queixa e à indignação com a própria legislação ou mesmo com pesquisadores e defensores da Inclusão Escolar. Dizem-se despreparados para tal empreitada, sobrecarregados e mesmo angustiados para lidar com crianças que, a seu ver, não deviam estar em suas salas de aula, já que o professor não se encontraria em condições de dar a atenção devida a cada aluno de turmas numerosas nem preparado para ensinar “crianças especiais”. Em suma, não sabem como agir nesta nova situação.

Assim, se, para alguns educadores, a legislação garantindo a Inclusão Escolar provoca, e mesmo detona, o início de um processo de reflexão e questionamento a respeito da prática escolar e a busca de recursos para enfrentar um novo desafio, para outros, torna mais visível e passível de denúncia a defasagem entre as políticas públicas para a Educação e as necessidades que o setor apresenta, assim como sua situação de desamparo.

Cabe salientar o caráter ideal e utópico presente na legislação referida e veiculado em muitos trabalhos sobre o assunto. A escola inclusiva daria lugar a todos, sabendo e levando em conta suas diferenças, trabalhando preconceitos e, assim, preparando todos os alunos para a vida, para o trabalho, ensinando conteúdos, mas também valores, tais como solidariedade, democracia, fazendo desta nova escola uma escola de mais qualidade para todos¹⁰.

Ela surge como um projeto distante em demasia da dura realidade de nossas escolas. Mas, como todo projeto utópico, desencoraja muitos, ao mesmo tempo em que dá força para levar outros tantos a se movimentarem em direção à abertura de espaço em suas classes de aula, em suas escolas, para aqueles alunos cujo perfil ou diagnóstico há muito lhes havia tirado a oportunidade de convivência e aprendizagem em um espaço escolar.

¹⁰ Cf. EIZIRIK, Marisa. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escolar regular?. *Projeto – Revista de Educação*, Porto Alegre: Projeto, v. 5, n. 7, 2003, p. 2-8.

É neste contexto que, igualmente para os pais de crianças com dificuldades no desenvolvimento ou algum prognóstico neste sentido, o discurso da Inclusão Escolar pode oferecer novas perspectivas para seus filhos. Se o lugar da criança é na escola e se a legislação está aí para garantir este direito, alguns pais podem fazer valer este direito. Mas quando atendemos uma criança com distúrbios no desenvolvimento, ou mesmo um adolescente, levamos em conta o risco da escola não ser para ele um lugar de oportunidades educacionais e de construção de laços sociais favoráveis e, por isso, precisamos ter cuidado com a generalização e a obrigatoriedade da proposta. Sabemos que não há certezas ou garantias de que a entrada na escola possa favorecer a criança. De fato, ao longo de anos de prática, temos testemunhado experiências bastante negativas em que a escolarização vem reforçar a exclusão e o isolamento da criança.

Então, se estas crianças se situam no ponto onde o sujeito e o discurso social escolar se encontram, se articulam, compondo um sintoma social, a partir do que está colocado para a Educação como salvação e fracasso de nossa sociedade, como tomar a proposta inclusiva?

A etimologia do termo “inclusão” ajuda-nos a pensar a questão. Ela nos leva ao termo latino *inclusio*, derivado de *includere*, cujo significado é encerramento, prisão¹¹. Contrastando com o aspecto libertário presente no discurso político que tomou força no campo da Educação, o sentido de aprisionamento revela o lugar que as crianças, destinadas a processos de inclusão, ocupam na nossa sociedade e que não deixarão de ocupar simplesmente por ingressarem na escola.

É certo que o lugar de exclusão, segregação e discriminação nos trouxe esta legislação de direitos que se insere dentro do quadro mais amplo da legislação em nossa sociedade que visa à proteção à infância. Mas, como nos diz Kupfer, ela existe no sentido da garantia da vida, mas da vida de todas as crianças.

¹¹ Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, verbete “Inclusão”.

[...] garantir que uma criança “defeituosa” viva é garantir que ninguém terá o poder de decidir sobre a vida ou a morte de quem quer que seja, portanto, garantir que uma criança com problemas viva é garantir que todas as demais vivam também.¹²

A mesma coisa poderemos dizer em relação ao direito à escola: a legislação sobre a Inclusão Escolar surge como tentativa de garantir o direito à escola já existente nas nossas leis. No entanto, surge dentro de uma proposta que apagaria a não-totalidade existente no conjunto de crianças escolarizáveis da nossa sociedade. Não é porque um sujeito se encontra na infância, porque é uma criança, que ele é escolarizável.

Podemos pensar que o conjunto de crianças escolarizáveis se funda sobre exceções, a partir de um padrão constituído socialmente que identifica crianças escolarizáveis e exceções: as não-escolarizáveis¹³. Os traços que caracterizam a criança escolarizável não se encontram naquelas não-escolarizáveis, mas estas últimas são necessárias para que o conjunto crianças escolarizáveis exista. Não se trata de uma relação entre dois conjuntos cujos elementos sejam os mesmos, como o termo “inclusão” supõe.

Quando se fala de uma escola para todos, de incluir os excluídos, não só se tenta abolir as diferenças entre estas crianças, como se tenta desfazer o que sustenta o conjunto das crianças consideradas escolarizáveis, pois a escola fica como aquela que dará conta de todo o problema, que é maior do que a escolarização ou não destes sujeitos.

Sob esta lógica presente no discurso da Inclusão Escolar, parece que o sentido de prisão, presente na origem da palavra, pode nos alertar para o risco que envolve um

¹² KUPFER, M. C. M. Duas notas sobre a inclusão escolar. *Escritos da Criança*, n. 6, p. 71-81, 2001c.

¹³ A distinção entre criança escolarizável e não-escolarizável é utilizada aqui dentro do contexto que encontrávamos nas escolas nos últimos anos. Ou seja, cada escola tinha seus critérios para avaliar a criança no sentido de seu ingresso ou permanência na instituição. Exemplos: uma menina de 11 anos não foi aceita em uma Escola Especial por não ter controle esfinteriano e usar fraldas; um adolescente com comportamentos agressivos com seus colegas expulso de uma escola regular.

processo de escolarização. Se tomamos o sujeito que ingressa na escola, apesar de seus problemas, como um igual aos outros alunos, ele ficará necessariamente aprisionado nos déficits que apresenta tendo em vista o padrão escolar, pois um “aluno incluído” ou “especial” carregará consigo a marca do lugar que ocupa no social; esta não se apagará com sua escolarização, como está proposto idealmente neste discurso.

O lugar social das crianças excluídas revela o descaso com que são tratadas e vistas e a falta de amarração social que faz com que elas não apareçam socialmente; suas imagens não agradam, remetem quase sempre a falhas do ser humano, causando horror. Não são reconhecidas pelo grande Outro e só obtêm como retorno esta falta de laços, de acolhimento, de reconhecimento. Enfim, não interessam enquanto sujeitos. Esta é sua prisão, que pode ser revivida na escola se for tomada pela lógica que apaga justamente o sujeito, reforçando este lugar socialmente inviável.

Neste sentido é que os professores constituem figuras centrais para pensarmos qualquer processo de escolarização envolvendo “crianças especiais”. A leitura psicanalítica que Lebrun¹⁴ faz das mudanças sociais em curso na nossa sociedade nos ajuda a pensar sua difícil tarefa de educadores e a distância existente entre os discursos sociais e a realidade que eles experienciam em seu campo de trabalho.

O autor fala-nos sobre a crise inédita de legitimidade que a sociedade vive atualmente e da confusão que ela acarreta. A ausência de uma hierarquia organizada em torno de lugares de autoridade se relaciona à problematização do lugar de exceção, outrora ocupado pelo discurso religioso. A queda deste discurso organizador do laço social parece ter levado consigo o próprio lugar de exceção, como propõe Lebrun. Assim, todos os que ocupam lugares de autoridade acabaram deslegitimados pelo social para exercerem suas tarefas, estando nesta situação políticos, educadores, pais, etc. Se o social não mais atribui autoridade a estes lugares, os sujeitos que aí se

¹⁴ Cf. LEBRUN, J-P. *La perversion ordinaire: vivre ensemble sans autrui*. Paris: Denoël, 2007.

encontram precisam se legitimar sobre si mesmos, pois não encontram ponto de apoio externo, no coletivo.

A existência do lugar de exceção é a marca do vazio em torno do qual se organizam as coletividades. Dar lugar ao vazio é dar lugar à perda de gozo diretamente relacionada à condição do ser humano submetido às leis da linguagem. Sem lugar de exceção, sem Outro e alteridade, não há transmissão entre gerações; somos todos iguais, dependentes uns dos outros, mas sem autoridade para sustentar uma opinião, pois todas valem o mesmo.

A ideologia ambiente, forte com esta confusão, deixa-nos de agora em diante crer que estamos livres tanto de Deus quanto da negatividade. Tudo ocorre então como se, no nível coletivo, não tivéssemos mais que lidar com um “todos” incompleto que se sustenta da falta, da negatividade, mas com um “todos” completo, e, portanto, aparentemente sem nenhum lugar para a negatividade. [...] Pois é simplesmente reconhecendo a existência desta articulação entre a exceção e o conjunto que posso, ao mesmo tempo, ser membro de um grupo social e ser reconhecido no que tenho de singular.¹⁵

O discurso da Inclusão Escolar, como vimos, apresenta esta lógica do “todos”, completo, que parece dominar nossa cultura e que nega o lugar de exceção, de falta, que a organiza. Mas o campo da Educação, de maneira geral, está no centro da crise de legitimidade que afeta nossa sociedade, pois, como vimos, “a educação é o lugar por excelência onde se enodam laço social e subjetividade”¹⁶. A referência ao que veio antes, à tradição, à diferença entre as gerações, condições para haver educação, tende a se apagar se o lugar de exceção é recusado. A confusão generalizada deixa o sujeito vivendo sem recursos frente à sua própria experiência, paralisado, impotente, seja ele professor ou pai.

Como os pais cumpririam sua função de educar sem ocupar o lugar de exceção? Sem se fazer valer de um lugar de autoridade e sem ter a tradição como referência? Lebrun nos lembra o quanto a criança precisa que os pais encarnem este lugar para se estruturar subjetivamente, precisando que lhe seja transmitido que nem tudo é possível, já que, para se tornar adulta, ela tem de aceitar a perda, de forma a sair da onipotência

¹⁵ LEBRUN, 2007, p. 39-40.

¹⁶ Ibid. p. 217.

infantil. O lugar de Outro se inscreve para a criança enquanto lugar de alteridade. A série legitimidade, autoridade e alteridade se articula através destes lugares para sustentar o percurso que a criança tem que fazer.

Os professores estão na mesma situação por terem como missão a educação. Também precisam da assimetria entre o lugar do aluno e aquele do professor, mas essa diferença de lugares não é mais espontânea nem dada pelo social.

No caso de alunos com necessidades educativas especiais, vemos a situação se agravar ainda mais. Além de seus professores se encontrarem em um lugar deslegitimado pelo social, estão circunscritos por um discurso sobre a Inclusão Escolar que também nega o lugar de exceção e têm como desafio se ocupar de crianças cujos pais também não puderam inscrevê-las minimamente em um percurso de estruturação subjetiva.

Neste contexto, é o discurso da ciência que surge como tentativa de trazer legitimidade ao que se passa com estes sujeitos dentro e fora da escola. Recusando o vazio do lugar de exceção, o discurso científico busca nas coisas, nos objetos, o saber, ocultando sua dimensão simbólica e linguageira, acabando por tomar os sujeitos também como objetos. Além de mascarar o lugar difícil que cada professor precisa enfrentar hoje para se legitimar, este discurso pode levar o professor a apagar não só a subjetividade do seu aluno, como a sua própria. E é justamente o encontro destes dois sujeitos que pode fazer da Inclusão Escolar um processo educativo.

2. CLÍNICA E ESCOLA

2.1. EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS NA INTERSECÇÃO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Muitas têm sido as experiências institucionais construídas por psicanalistas do campo lacaniano que trabalham com crianças com distúrbios no desenvolvimento – mais precisamente autistas e psicóticas – situadas na intersecção entre a Educação e Psicanálise. No Brasil, algumas se tornaram conhecidas por contribuírem com importantes reflexões sobre esta prática, e outras, mais antigas, em outros países, ficaram como referência necessária para aqueles que, em uma instituição, levam a sério o trabalho terapêutico a que se propõem. Faremos um breve percurso passando por algumas destas experiências, levantando as questões que, para nós, entram em jogo e muitas vezes norteiam tomadas de decisão que os desdobramentos do próprio trabalho clínico impõem.

Antes de mais nada, Fendrick¹⁷ nos ajuda a situar rapidamente a intersecção entre Psicanálise e Educação nos primórdios da Psicanálise. A autora cita a correspondência entre o pastor Pfister e Freud e, mais tarde, a rivalidade entre Melanie Klein e Anna Freud como exemplos de marcas de origem na própria Psicanálise de crianças e da imbricação entre os dois campos. Aponta como divisor de águas, neste debate já antigo, a ida de psicanalistas para espaços diferentes daquele do consultório, mais próximos do campo educativo, pondo à prova os limites e as possibilidades da Psicanálise face à rejeição desta prática por parte de outros psicanalistas que não consideraram a aposta de construir laços sociais com outras práticas como sendo legítima no campo psicanalítico.

¹⁷ FENDRICK, Sílvia. Clínica de crianças: a aventura da filiação. In: CALLIGARIS, Contardo et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 199 - 205.

Maud Mannoni foi um exemplo de psicanalista nesta situação dentro do campo lacaniano. Criou a instituição de Bonneuil¹⁸, com nome de escola experimental, para acolher autistas e psicóticos, débeis e neuróticos graves excluídos do sistema regular de ensino francês. Em Bonneuil, não se propunha tratamento clínico, mas trabalho pedagógico e oficinas de arte e lúdicas de forma a oferecer às crianças e adolescentes um lugar para viver, um espaço de expressão, de encontros singulares, diferente daquele familiar patologizante de onde provinham. Era uma instituição *éclatée* e aberta em direção à comunidade, oferecendo encontros no mundo artístico, do trabalho, do campo, da vizinhança, dos estrangeiros, etc. A cultura e suas normas se presentificavam assim. A experiência institucional era “clareada” pela teoria psicanalítica na leitura das cenas entre profissionais e alunos, dos efeitos de sua organização, que sempre propôs atividades estáveis, mas também rupturas consideradas necessárias e estruturantes.

Sem a pretensão terapêutica e negando o saber acadêmico – as crianças não eram tomadas pelos seus diagnósticos e sintomas ou como objetos de estudo –, a proposta de Bonneuil era abrir espaços para o desejo e sua singularidade frente ao imprevisto das relações e dos encontros; este constituía o material de trabalho e de vida institucional também do lado dos profissionais. E não se fazia clínica dentro da instituição – esta era, para alguns alunos, uma das atividades externas –, mesmo que ali trabalhassem, além de educadores e artistas, vários psicanalistas. Não era necessário possuir um saber psicanalítico para que as ações do profissional fossem interessantes para as crianças. Mesmo que não se praticasse a psicanálise propriamente dita na instituição, a Educação e a Psicanálise estavam unidas de fato.

Com um discurso fortemente contestador da segregação social, Mannoni questionou a sociedade, suas instituições e o lugar de confinamento dado à loucura. Mas, diferentemente de outras experiências baseadas neste discurso, não quis fazer de

¹⁸ Este breve relato é feito a partir de estágio de 18 meses realizado em Bonneuil entre 1994 e 1995, já que, além de participar das variadas atividades, discutíamos com os profissionais a experiência institucional e éramos supervisionados por Maud Mannoni.

Bonneuil uma micro-sociedade libertária. Sua intenção era que estas crianças pudessem, ao longo de suas vidas, encontrar seus lugares no social, no mundo do trabalho, em pequenos vilarejos junto a camponeses, enfim, onde suas trajetórias lhes permitissem, mas com a ajuda de uma rede de amigos que foi se estabelecendo entre Bonneuil e outros espaços sociais acolhedores.

A instituição de Bonneuil surgiu de uma experiência iniciada em 1969, mantém-se até hoje e inspirou posteriormente, depois de a psicanálise lacaniana se estabelecer no Brasil, algumas de nossas instituições. Em Porto Alegre, podemos citar a criação da Escola Parque do Sol, em 1990, sob os auspícios das psicanalistas Maria N. Folberg e Lenira Fleck. Dentro da perspectiva de escolarização de crianças psicóticas e autistas, rejeitadas pelas instituições escolares, esta escola se propôs a articular questões da Educação com a Psicanálise na construção de uma proposta educativa que lhes daria um

[...] lugar no qual eram aceitas sem discriminação, onde seria acompanhada a evolução e estudado seu desenvolvimento individual com a preocupação de não mais deixá-las marginalizadas, mas lhes dar condições de reinserção no contexto sociocultural como sujeitos/cidadãos detentores de relativa autonomia.¹⁹

A Psicanálise aqui serviu de base para a especialização dos profissionais da Educação que tiveram que estruturar uma escola diferente para estas crianças que não tinham lugar nem na escola especial, para repensarem práticas pedagógicas, enfim, para criarem formas de educar seus alunos a partir do que foram vivendo com eles. Vemos no relato de 13 anos deste trabalho e na sua proposta original o que está assinalado neste trecho de artigo mais recente de Folberg a respeito da inter-relação entre conceitos psicanalíticos e a prática educativa: “A relação da fundamentação teórica freudo-lacaniana com os exemplos da prática auxiliou na clarificação de conflitos

¹⁹ FOLBERG, Maria N. Introdução: trabalho feito com paixão. In: FOLBERG, Maria N.; CHARCZUK, Maria Solange (org.). *Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.12.

do mundo educacional, quer sejam institucionalizados (escola), ou não (a família, entre outros).”²⁰

Encontramos aí uma formulação freudiana que tem guiado o ensino da autora e que marcou a escola Parque do Sol. Freud, ao finalizar a parte sobre Educação do artigo em que aborda o interesse da Psicanálise para outras esferas do conhecimento, fala de “uma educação psicanaliticamente esclarecida”²¹. Mesmo que na época estivesse postulando uma profilaxia das neuroses através da não supressão pela força dos “impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem nas crianças”, era na familiarização dos educadores com as descobertas da Psicanálise que ele vislumbrava modificações possíveis na Educação. Mas em que direção o educador modifica sua prática através do conhecimento psicanalítico? E, mais ainda, para educadores de uma escola de crianças autistas e psicóticas, o que estaria em jogo neste conhecimento? A autora responde:

[...] poder-se-ia resgatar a palavra plena dos sujeitos em questão, desenvolvemos um intenso trabalho de investigação e reflexão sobre o ato pedagógico, que ultrapassasse os sintomas emergentes e atingisse prospectivamente um devir futuro, bem como as circunstâncias familiares concomitantes.²²

Pode-se falar de uma perspectiva terapêutica como objetivo do encontro entre Psicanálise e Educação nesta proposta de escolarização de crianças autistas e psicóticas. O que em Bonneuil seria lido como efeito simboligênico para um sujeito e, portanto, terapêutico, *a posteriori* de um acontecimento dentro ou fora do enquadre institucional, parece ser o objetivo da escola Parque do Sol: educadores que levem a criança a se manifestar enquanto sujeito. A questão que se coloca aqui é sobre a diferença entre a posição do educador e a do analista, se esta seguiria existindo.

²⁰ FOLBERG, Maria N. Uma proposta de Psicanálise e Educação. In: FOLBERG, M.; RODRIGUEZ, R.; MARANGON, E. (org). *Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito*. Porto Alegre: Evangraf, 2006, p. 11.

²¹ FREUD, Sigmund. *O interesse científico da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1975, p. 226. (Obras Completas, v. XIII).

²² FOLBERG, 2003, p. 12.

Outro exemplo de experiências que conjugam a Psicanálise com a Educação, na perspectiva da escolarização das crianças com distúrbios no desenvolvimento, iniciou em São Paulo em 1988 com o nome de Lugar de Vida. Este trabalho também nasce inspirado naquele de Mannoni, primeiramente sob a forma de ateliês para psicóticos e autistas excluídos do sistema escolar. Modifica-se ao longo dos anos em sua montagem institucional até chegar à forma atual, que leva o nome de Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. A produção teórica de sua equipe tem sido grande e importante para o debate sobre a escolarização de crianças autistas e psicóticas, já que se propõe constantemente a pensar e articular sua prática institucional, assim como as transformações nela ocorridas com os conceitos psicanalíticos.

Organizada em torno do desejo de saber sobre o desejo (destes sujeitos), a proposta é metaforizada por Kupfer, fundadora e diretora da instituição, como um casamento entre a Psicanálise e a Educação Especial. Ela define a educação terapêutica ali praticada:

[...] é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.²³

O Lugar de Vida, que inicia como uma experiência com grupos de crianças psicóticas, vai desenvolvendo uma estrutura chamada de montagem institucional a partir do entendimento psicanalítico destas patologias do desenvolvimento. E o que mostram os trabalhos sobre o Lugar de Vida é que o escolar vai se intrincando a partir da escuta dos pais, das crianças e do social de maneira geral.

Trata-se de uma escola para aqueles que não têm condições de aprendizagem, a não ser em uma escola que leve em conta suas formas de aprendizagem e que mobilize sua curiosidade, mesmo que em um funcionamento distinto daquele da criança neurótica, mas que dê o reconhecimento social que a escola dá a toda criança, possibilitando-lhe circular socialmente de fato e encontrar as normas sociais impostas

²³ KUPFER, 2001a, p. 83.

pelo espaço escolar. “A escola pode contribuir para a retomada ou a reordenação da estruturação perdida do sujeito”²⁴ e produzir laços sociais no tempo mesmo da escolarização, e não só após uma análise individual, que pode ser longa. O Lugar de Vida funciona então como pré-escola, podendo ser a inclusão escolar no ensino regular ou especial um dos efeitos do tratamento ali feito.

E tanto a escola quanto o Lugar de Vida enquanto pré-escola são tomados como:

Mais do que um lugar que oferece chance de aprender. Como uma alternativa ao Outro desregrado, a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder. Aposta-se com isso no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças [...].²⁵

Para tanto a própria montagem institucional é tomada como ferramenta terapêutica, ou seja, ela visa ao surgimento do sujeito desejante como efeito do seu trabalho, já que este é entendido como estruturado com uma linguagem, como grande Outro. Os ateliês de música, contação de histórias, jogos e brincadeiras, desenhos, os passeios e as festas apostam tanto na imaginação das crianças quanto na circulação social para abrir possibilidades de estender as inscrições primordiais de forma a produzir laços sociais viáveis. Em paralelo, oferecem-se escuta, em grupo, aos pais, visando reposicioná-los frente à problemática dos filhos, e atendimento clínico individual para a criança, de acordo com cada caso. A construção dos casos clínicos em equipe e a leitura institucional fazem parte desta ferramenta que serve para direcionar o tratamento.

Reencontramos a questão sobre diferenças entre o lugar do analista e o do educador, nesta proposta institucional, e podemos pensar que estes dois lugares estão integrados em um tratamento único, mesmo que algumas atividades, como as de leitura e escrita, sejam realizadas por um pedagogo. O “mestre não-todo”, que não se oferece

²⁴ Ibid., p. 90.

²⁵ Ibid., p. 91.

como modelo, ideal do eu, para o aluno, mas que institui regras e as sustenta, e o lugar do analista, que escuta o sujeito ou o que dele emerge na relação transferencial, se intercalam ou cruzam. E Kupfer, ao chamar esta proposta de reeducação, busca na obra freudiana uma indicação para o caminho percorrido pelo Lugar de Vida. A autora cita o prefácio de Freud para o livro de Aichhorn, *Juventude abandonada*, quando ele se refere à situação na qual as condições para uma análise não existem: “[...] é preciso recorrer a outros meios que não a análise de modo a encontrar o mesmo objetivo”²⁶.

É interessante tomar a concepção de educação e do ato de educar que sustenta a proposta da Educação Terapêutica, formulação-chave para entender a ampliação desta conjugação entre os campos da Psicanálise e da Educação. Esta concepção distancia-se da pedagogia²⁷ que fica delimitada a um saber positivista, objetivo, científico - visando a ensinar conteúdos, disciplinar comportamentos, normalizar o laço social - cuja dominância gerou na nossa sociedade uma perda do enquadre simbólico necessário para a transmissão de um saber que seria da ordem de um saber paterno.

A falência da função paterna, como vimos anteriormente na referência de Lebrun à problematização do lugar de exceção em nossa sociedade, deslegitima socialmente o lugar dos pais, que ficam desamparados em sua função de educar. Ao buscarem na ciência pedagógica tal saber, deixam as crianças sem a transmissão de uma história, de um nome, de uma filiação²⁸.

Também para Calligaris, a educação se afasta da pedagogia, pois é sinônimo de castração, ou seja, “processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos”²⁹. O autor sublinha quão longo e

²⁶ KUPFER, 2001a, p. 39.

²⁷ Pensamos que esta tomada da pedagogia como um saber positivista não contempla, obviamente, a diversidade que encontramos hoje nas propostas educacionais e nos investimentos que muitas escolas fazem nos processos de aprendizagem e de escolarização de seus alunos. Mas entendemos que os autores citados neste trabalho apontam a incidência no campo da Educação do modelo científico e positivista que domina nossa sociedade e que vai de encontro a idéia de singularidade do sujeito.

²⁸ Cf. JERUSALINSKY, Alfredo. Apresentação. In: CALLIGARIS, Contardo. (org). *Educa-se uma criança?*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 5-8.

²⁹ CALLIGARIS, Contardo. Três conselhos para a educação das crianças. In: CALLIGARIS, Contardo et al. *Educa-se uma criança?*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994a, p. 25.

incerto pode ser este processo, já que nossa cultura dispensou rituais que introduzissem a criança no estatuto de sujeito.

Kupfer deixa patente a aproximação entre o ato de educar e o analítico: “educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz por sua vez de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social”, e compara esta prática com a posição dos pais, que educam marcando seus filhos pelo seu desejo, filiando-os numa tradição, de forma que eles se reconheçam no outro.

No entanto, outros psicanalistas de criança não parecem apostar tanto na condição do educador e de seus atos da mesma forma, diferenciando firmemente sua posição em relação àquela do analista. Balbo, por exemplo, afirma, talvez pela presença central da pedagogia no campo educativo, “[...] que o caráter normativo e diretivo da educação se opõe à expressão da singularidade do sujeito, pois não está colocada como base na relação com o outro a disparidade subjetiva necessária para a inscrição da transferência”³⁰. E acrescenta que, atualmente, espera-se que as crianças se identifiquem com o programa “que faz delas todas crianças iguais”³¹, sem que haja a possibilidade de ser boas em alguma matéria e ter falhas em outra, como se não se esperasse das crianças, inclusive da parte dos pais, um traço de originalidade, um traço singular.

Este debate, em relação ao qual um posicionamento constitui, no fundo, uma hipótese de trabalho do psicanalista, insere-se no campo discursivo que o conceito lacaniano de grande Outro recobre. Como Bergès & Balbo afirmam sobre suas considerações sobre o grande Outro em relação a crianças psicóticas e autistas, estas são “para mostrar como se articulam, se anolam, nessas crianças, as funções, as

³⁰ Transcrição de encontro do cartel Psicanálise da Criança de Porto Alegre com o psicanalista Gabriel Balbo, em 24/10/2005. Porto Alegre, 2005.

³¹ BALBO, Gabriel. Conferência sobre Psicanálise e Educação proferida em 27 de outubro de 2005 na Faculdade de Educação/UFRGS (transcrita e traduzida p/ fins didáticos). Porto Alegre, 2005.

posições, as relações recíprocas do grande Outro com as formações do inconsciente descobertas por Freud”. E que psicose e autismo infantil são:

[...] modalidades de resposta a fatores predeterminados que se organizam de modo complexo sob o modo de uma topologia em constante transformação em torno desse ponto de arrimo e de referência que é o grande Outro para a criança, os pais, o analista e a instituição.³²

Os pais, o analista e a instituição vêm compor este grande Outro para a criança e são efeito do mesmo. Suas relações e apostas estão presentes no que se constitui o campo das possibilidades para o sujeito. Podemos situar aí a importância da aposta feita nos educadores. Se sua posição não é a mesma que a do psicanalista, ou se suas práticas não se equivalem necessariamente, mas guardam a especificidade do professor de escola regular ou, ainda, criam uma nova especificidade ao se especializarem na educação para “crianças especiais”, será na singularidade do laço que o educador estabelecerá com seu aluno que teremos efeitos estruturantes ou não.

No entanto, o tratamento da criança com distúrbios no desenvolvimento e sua educação em algum momento se cruzam para que haja possibilidades de vida psíquica em sua existência. Talvez a abertura que esta intersecção produz se reflita na liberdade para a criação neste tipo de clínica e na responsabilidade do agir inerentes à prática analítica, como veremos a seguir.

³² BALBO, Gabriel; BERGÈS, Jean. *Psicose, autismo e falha cognitiva na criança*. Porto Alegre: CMC, 2003, p. 8.

2.2. A CLÍNICA COM CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS NO DESENVOLVIMENTO

O exercício da Psicanálise hoje, com crianças chamadas especiais no campo da Educação e que se encontram sob o diagnóstico de distúrbios no desenvolvimento³³, oferece uma série de desafios ao profissional que se dedica ao seu tratamento. Longe do tradicional enquadre psicanalítico clássico, originalmente concebido para o adulto neurótico, a clínica com crianças em geral já traz impasses e requer articulações sempre novas nos próprios fundamentos teóricos da psicanálise; seja porque a transferência dos pais está diretamente implicada no tratamento da criança, seja porque a infância também é marcada pelas mudanças que a cultura inscreve na subjetividade contemporânea.

A clínica com crianças com distúrbios no desenvolvimento, que abrange crianças ditas autistas, psicóticas ou mesmo com um destes quadros psíquicos associado a distúrbios orgânicos e também aquelas chamadas deficientes, coloca em jogo, além das questões acima levantadas, de forma mais manifesta, a própria condição subjetiva da criança quando a estruturação psíquica não se operou. Tomá-las em tratamento significa apostar na sua condição de sujeito cuja constituição psíquica está em processo ou por se fazer, mesmo que dentro de uma cronologia própria da infância, que envolve o crescimento e o desenvolvimento de seu organismo.

Lacan (passim) ensina-nos que o sujeito é efeito do discurso, é a partir do discurso do Outro que se constitui, alienado na linguagem. Os pais encarnam este lugar do Outro, primordialmente, para o bebê veiculando uma cadeia significativa que antecede o seu nascimento, e na qual ele se constituirá como sujeito. A operação de corte significativa nesta cadeia ocorre pelo exercício das funções materna e paterna, isto é, depende do discurso do Outro, que, ao supô-lo sujeito, dá lugar à falta e à possibilidade de sua representação como imaginária neste lugar. É daí a atribuição do lugar fálico à criança e sua condição de acesso ao simbólico, assumindo uma imagem

³³ Ver nota 1, página 12.

do próprio corpo formadora do eu, na encruzilhada estrutural que Lacan formulou sob o nome de fase do espelho³⁴.

A clínica das crianças com distúrbios no desenvolvimento ocupa-se, então, de crianças com idades superiores àquelas dos bebês, mas que, como eles, podem ainda não falar, além de se encontrarem às voltas com um corpo não recortado pelo discurso materno. Sem este recorte, feito primordialmente pelos significantes maternos que inscrevem a falta no real do corpo da criança, não há separação do corpo materno nem dos objetos reais oriundos desse corpo. Estes objetos não se transformam em objetos simbolizáveis, não se incluem em uma cadeia discursiva para dar recursos simbólicos para o sujeito se relacionar com os objetos e para constituir um lugar de onde possa falar. As inscrições primordiais estão problematizadas, pois a função paterna não operou.

Lacan também propõe esta operação que constitui o sujeito através das categorias de real, simbólico e imaginário, escrevendo-a na figura topológica do nó borromeu³⁵. Trata-se de um nó que une três cordas, cada uma correspondendo a uma das categorias, de tal forma que o corte em qualquer uma delas liberaria as três de uma só vez. O resultado deste enodamento que articula os registros do real, simbólico e imaginário é a estruturação do sujeito.

Mas para os três registros funcionarem como um nó, a criança vai aprender. Lacan diz no seu seminário de 1973³⁶ que “a criança é feita para aprender alguma coisa”, que “ela é feita para aprender alguma coisa, ou seja, para que o nó se faça bem”. Ele nos aponta que é o enodamento dos três registros que lhe dará a sustentação para aprender, mas aprender aqui pode ser lido como todas as

³⁴ Cf. LACAN, Jacques. Le stage du miroir comme formateur de la fonction du Je. In: Id. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966, p. 93-100.

³⁵ Cf. LACAN, Jacques. *Seminário RSI, 1974-1975*. Versão eletrônica em francês baseada em versão da Association Lacanienne Internationale.

³⁶ Id. *Seminário Les non-dupes errent, 1973-1974*. Versão eletrônica em francês baseada em versão da Association Lacanienne Internationale, leçon III, de 11/12/1973.

aprendizagens que a criança faz desde que nasce, daquelas que põem seu corpo em funcionamento até aquelas que vão levá-la muito mais tarde ao pensamento abstrato.

O que chamamos normalmente de desenvolvimento, dentro de uma perspectiva de maturação que envolve uma série de estágios, Lacan critica por seu caráter idealista e por não ter “fundamento captável no desenvolvimento observável em termos biológicos”³⁷. Acrescenta que “o desenvolvimento se anima inteiramente pelo acidente, pelo tropeço da *tiquê*”³⁸. Ao contrário de uma maturação natural, diz que “os estágios do desenvolvimento se organizam em torno da angústia da castração”³⁹ e que esta está presente ao longo de todo desenvolvimento. Ela estaria centrada pelo caráter traumático do sexual, pelo “mau encontro” central no nível do sexual, que dá consistência a estes estágios. Podemos dizer que esta consistência é aquela que se obtém pela amarração dos nós.

No entanto, para tal amarração acontecer, as funções parentais precisam operar para que a criança encontre lugar simbólico no fantasma parental, para que se inscreva em uma filiação e, assim, constitua-se também imaginária e fantasmaticamente. É esta amarração estruturante que vai dar condições para a criança avançar em seu desenvolvimento ao longo do tempo à medida que o discurso em torno dela a reconheça enquanto tal.

No caso das crianças de quem nos ocupamos, o enodamento borromeano não está constituído; encontramos pais que se ocupam basicamente do real do corpo do filho, cuja presença parece vir em excesso para o que o fantasma parental comporta, fazendo com que eles se atenham imaginariamente ao saber científico que nomeia patologias e apaga as singularidades do sujeito. Sem ter lugar em uma filiação, a criança acaba retida em uma posição infantil, de quem precisa ser cuidado, vestido,

³⁷ Id. *O Seminário: livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 64.

³⁸ *Ibid.*, p. 64.

³⁹ *Ibid.*, p. 65.

alimentado, posto para dormir, retroalimentando uma posição materna imutável. Este quadro deixa o sujeito em uma posição de debilidade psíquica⁴⁰.

Se somos levados, frente a estes sujeitos, a ocupar a mesma posição materna e única, o que nos faria sair deste lugar primordial? Ou melhor, a ocupá-lo de forma a torná-lo operante?

Jean Bergès e Gabriel Balbo⁴¹, quando concebem a operação transativista como golpe de força materno que leva um bebê a “identificar-se o discurso materno”, supondo-lhe um saber próprio, esclarecem operações que estão em jogo nesta clínica onde o sujeito suposto saber ainda está em processo de estruturação. Transitivar pressupõe um não-saber materno ou daquele que se ocupa da criança, uma falta que dá lugar à alteridade suposta nesta criança, e então as condições para que a criança lhe faça uma demanda a partir deste saber hipotético que lhe é suposto. E, ainda, a constatação por parte deste representante do Outro primordial de que não poderá satisfazer sempre a demanda da criança.

Um exemplo disso poderia ser a cena no atendimento clínico, numa relação transferencial, em que a dor no corpo próprio da criança só é inscrita a partir das palavras do analista que “sofre” com uma queda do pequeno paciente e diz: “ai, que dor!”, acolhendo-o e transitivando o seu masoquismo. Através da hipótese de um saber na criança, no caso um saber sobre a dor, ele transitiva um masoquismo primário e estruturante que leva o sujeito a reagir ativamente quando, frente a um perigo iminente, ouvirá “atenção!” e se protegerá.

É justamente esta operação que vemos falhar na relação dos pais com as crianças que tratamos. Mesmo a criança não estando mais na condição de *infans* própria dos bebês, apostamos através da transferência em que algo se opere na sua

⁴⁰ Conforme supervisão dada por A. Jerusalinsky, em 2007, para instituição interdisciplinar que atende deficientes múltiplos.

⁴¹ Cf. BALBO, G. ; BERGÈS, J. *Jeu des places de la mère et de l'enfant: Essai sur le transativisme*. Paris: Erès, 1998.

estruturação, no sentido de criar uma demanda que possa ter efeito e ser recebida como surpresa por ultrapassar o que lhe é suposto. E que este movimento tenha efeitos também no laço parental, balançando as posições dos pais. Ou seja, realizamos com os pais um trabalho de resgate de uma hipótese de sujeito endereçada ao seu filho, que requer a tomada de seus atos como singulares, com significação, e a partir daí uma implicação dos pais na problemática do filho.

Isso porque o discurso dos pais de crianças com distúrbios no desenvolvimento a respeito de seus filhos apresenta-se, comumente, tomado pelo saber médico, que se revela vazio do ponto de vista da suposição necessária de saber por parte dos pais em relação à criança. Mais do que vazio, trata-se de um discurso que carrega um saber positivista, científico, cristalizado, que objetaliza a criança, desresponsabilizando seus pais dos caminhos que toma sua existência. Medicamentos, técnicas comportamentalistas, intervenções puramente no corpo e/ou múltiplas abordagens parciais, buscadas por eles, revelam a inexistência de lugar para a subjetividade neste saber médico compartilhado por tantas outras disciplinas e o privilégio dado ao real do corpo da criança. A iatrogenia, que podemos supor de antemão em tais terapêuticas, confirma-se ao longo do tempo com a evolução das dificuldades da criança, que não raramente coincidem com prognósticos negativos da própria medicina, que podem adquirir valor de profecias para os pais.

No entanto, vemos na clínica que, mesmo estas crianças tendo uma posição de sujeito na linguagem diferente daquelas crianças cujo nó vem se amarrando desde o nascimento, as palavras a elas dirigidas e a tomada de suas manifestações no campo da linguagem têm efeito, se o suporte está dado por uma transferência.

[...] **uma criança não é sem** o que é dito dela, **não sendo somente o que é dito dela**. O que é dito da criança comporta **muito mais** do que o que se quer dizer. O que é dito dela também diz **menos** do que ela é, por ser um dito, ou seja, submetido à impotência da língua em tudo dizer [...] Enfim, quando o psicanalista trata uma criança, ele é um dos agentes de cuidados da criança, ele constitui o

campo dos possíveis e dos impossíveis para uma criança. Afinal o que ele diz dela faz causa e efeito no que – e contra o que – a fará sujeito.⁴²

É assim que, nesta clínica que supõe um sujeito desejante, um enigma a ser parcialmente decifrado mas também acolhido, o psicanalista vai se lançar com a criança no que ela vir a construir, fazer, dizer no imprevisível da relação transferencial. E é igualmente neste mesmo movimento de sustentação de sua relação com o Outro que o clínico poderá encontrar outros agentes que se ocupam da criança. Os educadores estarão em posição privilegiada na constituição deste campo dos possíveis e impossíveis para uma criança, e o trabalho com eles, singular de acordo com a situação própria da criança, poderá vir a ser uma via de ampliação deste campo.

No entanto, falamos de ideais que gravitam, com seus significantes, em torno do que constitui o tratamento neste campo discursivo chamado grande Outro. Se, na clínica com crianças com distúrbios no desenvolvimento, trata-se da constituição do sujeito, de sua estruturação psíquica, também nos deparamos com os ideais educativos, enquanto representantes de um tempo de escolarização, ou seja, aqueles que são construídos em torno da infância e da própria idéia de desenvolvimento. Mas parece preciso situar o que pode ser o ideal de cura na infância, de desenvolvimento ou de escolarização, e o trabalho clínico baseado em uma ética do sujeito que tem como direção o trabalho necessário para a constituição do sujeito.

A temporalidade está presente na clínica com crianças, na medida em que a maturação e o crescimento de um organismo se colocam como elementos importantes, ainda mais quando se trata de crianças com distúrbios no desenvolvimento. Diferentemente do adulto, não temos uma estruturação psíquica acabada e um corpo em pleno funcionamento. A perspectiva cronológica, como o tempo das inscrições primordiais – do *infans* como condição para sua constituição como sujeito – está inscrita socialmente e tem um correlativo no real do corpo, mesmo com a comprovada

⁴² VORCARO, Ângela. Apresentação. In: BERNARDINO, Leda M. F. *As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 11-12.

plasticidade do cérebro humano. Em termos do corpo e do psiquismo, temos este componente cronológico que também conta nas apostas de tratamento.

E é neste aspecto que reencontraremos a questão da escolarização dentro da perspectiva clínica. Jerusalinsky, com os termos de diacronia e sincronia, aborda esta problemática que conjuga a evolução da criança e a inscrição da posição de sujeito que nela fala⁴³, afirmando a articulação destes dois vetores na própria estrutura do sujeito, como na linguagem: “No que vamos dizendo, cada palavra, embora pronunciada diacronicamente em relação às outras, do ponto de vista lógico está intrinsecamente relacionada sincronicamente com seus antecedentes e seus conseqüentes.”⁴⁴

A criança recebe inscrições primordiais que, enquanto significantes, marcarão e constituirão um corpo. O modo como isso se produz vai ter conseqüências ao longo de sua vida, diz o autor, mesmo que isso não determine de antemão um destino para a criança. Estas inscrições funcionam sincronicamente uma vez estabelecidas, ao longo de uma diacronia na qual as operações do discurso materno, veiculando a função paterna, continuam inscrevendo outros significantes. No entanto, as crianças com distúrbios no desenvolvimento passaram por estes tempos sem que se operasse uma inscrição com a necessária eficácia simbólica para assujeitá-las. Justamente as possibilidades simbólicas, sua extensão semântica, diz Jerusalinsky, ficam restritas pelo modo como se produziram as inscrições primordiais.

O autor adverte que “nessa inscrição primordial nada de sua aprendizagem está pré-determinada”⁴⁵. É na diacronia que os objetos e seus significantes, que despertam a curiosidade da criança, serão apresentados, mesmo que o modo da relação de objeto inscrito primordialmente se reedite, funcionando como um vetor sincrônico. Referindo-se especificamente à psicose, ainda Jerusalinsky⁴⁶ fala de curiosidades parciais, fragmentadas, que levam a conhecimentos não generalizáveis dentro de uma

⁴³ Cf. JERUSALINSKY, Alfredo. A escolarização de crianças psicótica”. *Estilos da Clínica*, São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, ano II, n. 2, p. 73, 1997.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 76.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 84.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 86.

perspectiva simbólica de curta extensão. Mesmo assim, psicóticos com ajuda de professores especializados poderiam ser ajudados a construir metáforas não-paternas que lhes permitissem uma circulação social. Assim, o tempo do trabalho clínico coincidiria com aquele do trabalho escolar.

Podemos pensar que a abertura para o trabalho interdisciplinar na clínica com crianças com distúrbios no desenvolvimento abrange a Educação, mas muitas vezes se impõe em relação a outras disciplinas. O que o autor acima citado afirma, pelo ponto de vista de déficits cognitivos irrecuperáveis após o tempo da escolarização, pode ser transposto aos aspectos motores, se pensamos em crianças com determinadas lesões que afetaram esta área. Ou seja, o tempo de um trabalho fisioterápico que leve em conta a subjetividade, mas que em sua especificidade técnica permita, por exemplo, uma criança aprender a caminhar, estará perdido se o tratamento analítico não for concomitante ao de fisioterapia.

Lembramos, rapidamente, que a abertura para o trabalho com outras disciplinas já era uma preocupação e uma prática da psicanalista Françoise Dolto⁴⁷, que levava, através de sua disponibilidade para a interlocução com profissionais que se ocupavam de crianças, contribuições psicanalíticas para as diversas áreas sociais. Apostando nos efeitos terapêuticos desse diálogo com educadores e trabalhadores sociais, acreditava que a psicanálise não se destinava unicamente aos psicanalistas. Fazia, ao seu estilo, um trabalho interdisciplinar no tempo mesmo de cada sujeito, fossem eles bebês, crianças ou adolescentes.

Retomando nossa questão, vimos que a urgência imposta pelo tempo da infância se circunscreve como uma questão clínica, que não deve ser confundida com o ideal de escolarização para todos ou com outra fórmula generalizante que, por assim ser, escapa à aposta no sujeito, em sua singularidade. São das necessidades e condições da própria criança – seja de aprendizagens ou outras – que a escola ou outro tratamento pode se propor a dar conta, na medida em que tiver condições de acolher a

⁴⁷ Cf. DOLTO, Françoise. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

criança em questão. A perspectiva interdisciplinar surge como possibilidade de extensão do trabalho dentro da ética do sujeito.

Mas até que ponto encontrar este acolhimento em outros atendimentos, numa possibilidade de trabalho interdisciplinar, também não estaria, em alguns casos, colocado para o clínico como um aspecto ideal? Pensamos que é na singularidade da relação transferencial que podemos abordar esta questão, qual seja, se é viável a Inclusão Escolar na escola regular de uma criança com distúrbios no desenvolvimento, ou em uma instituição diferente, com atendimentos diferenciados. E neste sentido algumas perguntas necessariamente se colocam: O que está colocado para os pais nestas perspectivas? E para a professora? Ou eventualmente para outros terapeutas?

É neste sentido que uma aposta na ampliação do campo do Outro, na sua extensão em busca de uma outra posição para a criança – menos próxima ao real, à Coisa, pois esta remete mais à morte do que à vida – só pode acontecer num tempo que é aquele da clínica, que envolve atos e, portanto, falta, gerando inscrições que são subjetivadas pelo sujeito.

2. ESTUDOS DE CASO

2.1. METODOLOGIA

Quando trabalhamos com psicanálise, investigamos o psiquismo humano através do método clínico, sendo a própria teoria articulada diretamente com este método. Como vimos, no tipo de atendimento em questão, o próprio método está problematizado, e a subjetividade do clínico incide sobre as hipóteses de trabalho e se articula diretamente com as formulações para as investigações daí decorrentes. Assim, não temos o pesquisador de um lado e o seu objeto de estudo do outro.

Investiga-se o inconsciente, ou seja, o sujeito construído no laço transferencial, pois “um significante representa um sujeito para outro significante”. Investigam-se singularidades que se constituem no campo discursivo do qual o pesquisador faz parte. E é através da escrita que um recorte neste campo se produz para dar conta de um real que ele recobre.

Partindo desses pressupostos, nossa pesquisa se realizou através da construção de três estudos de caso⁴⁸ que fazem parte de nossa clínica com crianças e adolescentes com distúrbios no desenvolvimento. Trabalhamos a partir de relatos escritos dos atendimentos, das entrevistas com os pais e dos encontros com professores. Nos estudos de caso, foram apresentados elementos da história clínica de cada sujeito articulados com aqueles relativos à sua escolarização, seguidos por comentários que retomam nossa problemática.

⁴⁸ As famílias e profissionais citados neste estudo consentiram em participar da presente pesquisa. Os modelos de termo de consentimento informado constam no item Anexos.

Os casos clínicos foram escolhidos justamente pelas questões referentes à escola que os pacientes têm trazido para sua analista e pelo estabelecimento de um trabalho com seus professores. E, igualmente, por mostrarem a diversidade de quadros englobada no diagnóstico de distúrbio no desenvolvimento⁴⁹ e, assim, a diversidade daqueles que podem ficar excluídos da escola, mesmo que a escola hoje faça parte de suas vidas e de seu tratamento. Cabe salientar que, no terceiro caso clínico, a escola de A. é uma instituição especializada que lhe oferece atendimento educacional.

Também é importante observar, a respeito do segundo caso clínico, que, embora hoje se trate de um adulto, L. foi uma criança com distúrbio no desenvolvimento e teve uma trajetória marcada pela ausência de tratamento analítico e de interlocução entre os profissionais que o atendiam. Os efeitos negativos de sua escolarização e os impasses de seus tratamentos, considerados *a posteriori* e em comparação com o que se produz atualmente entre a clínica e a escola, trazem elementos significativos para a reflexão.

Acrescentamos, ainda, que os três sujeitos em questão apresentam em comum uma falha no processo de estruturação psíquica, vinculada a concepções e nascimentos traumáticos para seus pais, que, conseqüentemente, encontraram-se em dificuldade para exercer suas funções. O excesso de real que marca a presença deles no mundo, via fantasma parental, impediu sua inscrição em uma filiação, condição para o enodamento dos registros real, simbólico e imaginário, estruturante para a constituição do sujeito. Assim, com histórias singulares e idades diferentes, podem ser considerados “alunos incluídos” e dependem de que aqueles que deles se ocupam encarnem este Outro primordial para fazer certa suplência a esta estruturação falha e lidar com sua fragilidade subjetiva.

⁴⁹ Não desenvolvemos nenhuma discussão específica sobre os diagnósticos que os sujeitos apresentados receberam ao longo de suas vidas, por médicos ou professores, pois tomamos como central no estudo o encontro entre o clínico e o professor a partir do que se produziu nas situações escolares.

3.2 - CASO J.

3.2.1- Apresentação clínica

J. era um menino de 4 anos quando seus pais decidiram por seu ingresso na escola infantil. Há algum tempo em atendimento clínico, a questão não era nova. Havia surgido a partir de uma orientação do neurologista⁵⁰ aos pais, cerca de um ano e meio antes. Na ocasião, o trabalho com J. recém iniciava, e ele se apresentava como uma criança presa no registro pulsional⁵¹, bastante desorganizada psiquicamente. Tomado por uma agitação intensa, precipitava-se de um objeto a outro sem elaborar nenhuma brincadeira, aparentemente sem enxergar bem o que fazia e sem ouvir ou compreender o que lhe diziam, sem olhar diretamente o outro e com certa dificuldade para sustentar seu corpo franzino em cada situação. Risonho e alegre, gritava de prazer com o que fazia, principalmente chutando uma bola ou correndo pela sala.

A evolução de seu quadro clínico se deu a partir da elaboração de brincadeiras em torno do que interessava a J.. Estas se relacionavam ao estabelecimento de bordas, como nos limites do tapete a partir de peças que escolhia, na construção de caminhos para que ele pudesse percorrer determinado trajeto junto com a terapeuta ou ainda em brincadeiras com bonecos ou peças que caíam repetidamente de locais altos.

Seus pais buscaram tratamento para J. porque ele não falava; nada foi mencionado quanto a outras dificuldades. E, durante os atendimentos clínicos, J. falou constantemente, mas uma fala sem cortes, sem palavras, com sons repetidos que foram se endereçando cada vez mais à sua terapeuta, à medida que esta efetivamente lhe dirigia suas palavras. Algumas vezes, determinados sons eram recortados pela escuta desta fala, mas J. não tomava de maneira diferente o que dizia. Ao longo dos

⁵⁰ Não havia nenhum diagnóstico de patologia orgânica.

⁵¹ Referimo-nos ao primeiro tempo pulsional no qual a fonte da pulsão está diretamente relacionada às necessidades fisiológicas.

atendimentos, passou a entoar sua fala e se dirigir à terapeuta como se ela pudesse realmente compreender o que dizia.

Brincadeiras faziam sumir e aparecer objetos, do tipo “fort-da” descrito por Freud, foram associadas às palavras “oi” e “tchau”, assim como pinturas sobre jornais que faziam sumir imagens, ou o risco apagado sobre o quadro negro, e também caixas vazias deixavam a marca do desaparecimento de algum objeto, como a caixa de lenços de papel vazia ou o rolo vazio do papel-toalha. Estes objetos permaneciam em cena, marcando sua ausência.

A determinada altura do tratamento, J. já mostrava a sua plena compreensão do que lhe era dito. Havia saído da agitação anterior, podendo sentar-se e concentrar-se na atividade que escolhia, dirigir seu olhar ao outro e aproximar-se deste naturalmente. Foi então que, em um final de ano, a idéia de escolarização foi recolocada pelos pais. Ela havia sido adiada, por recomendação da terapeuta, pois antes não era possível vislumbrar algum aproveitamento de uma situação de sala de aula por parte de J., tendo em vista o que descrevemos acima.

De fato, havia um risco muito grande de que J. fosse tomado, por parte de um professor, como um caso patológico pura e simplesmente. A partir de experiências anteriores com outras crianças, sabíamos da dificuldade existente para uma professora acolher um aluno cujas manifestações, além de incompreensíveis para ela, poderiam se tornar inconvenientes e obstaculizar o trabalho com o grupo de alunos. O risco de que J. ficasse em uma posição de exclusão dentro da sala de aula e de estorvo era grande. Como apostar nessa inclusão escolar naquele momento?

Mas desta vez J. já estava mais organizado, os pais haviam tomado uma decisão, e J. manifestava, pegando sua mochila e dirigindo-se ao transporte escolar dos irmãos mais velhos, seu desejo de freqüentar a escola assim como eles. Se aí tínhamos um comportamento de imitação em relação aos irmãos, a leitura por parte dos pais de que seu comportamento significava um desejo seu tinha sua importância, uma

vez que poucas significações eram atribuídas às manifestações de seu filho. E a escola parecia se encaixar nas necessidades práticas da vida familiar.

A escola traria oportunidades de convívio com outras crianças e adultos, oferecendo um espaço regrado e desconhecido por ele. Significava uma aposta na sua capacidade de estabelecer laços sociais, respeitar normas e aprender, contribuindo para seu processo de estruturação psíquica. No entanto, o risco de que ele fosse aceito meramente pela obrigatoriedade legal e de que sua “inclusão” o deixasse em uma posição estigmatizada de aluno anormal que já havia levado sua terapeuta a propor um ingresso posterior ainda existia. Assim, com parte do tratamento analítico, foi proposta sua participação na escolha de uma escola e o acompanhamento de seu ingresso.

A escola escolhida pelos pais aceitou seu ingresso; havia sido a mesma de seus irmãos maiores. E os pais aceitaram que a terapeuta acompanhasse sua escolarização através de encontros mensais propostos à sua professora. Estes encontros aconteceram durante dois anos, com algumas intercorrências⁵² no último semestre, durante o ensino infantil, e reiniciaram no ensino fundamental, durando apenas seis meses, já que o tratamento foi interrompido nessa ocasião.

3.2.2 - Encontros com a professora: ensino infantil

Destes encontros que ocorreram durante dois anos, período do ensino infantil, trazemos alguns elementos e comentários sobre o trabalho com Inácia, a primeira professora de J., seguidos de outro material oriundo dos encontros ocorridos com Mônica, a professora da segunda escola, na educação fundamental. São dois anos e meio de trabalho, e J. começou o nível A com 4 anos, permanecendo no mesmo nível durante dois anos, e iniciando a 1ª série com idade de 6 anos.

⁵² Foi feita uma combinação com os pais de diminuir o número de encontros com a professora, já que havia um movimento por parte destes visando a interromper o tratamento de J. A queixa se relacionava aos valores dos honorários.

Cabe salientar que, ao longo deste período, o trabalho clínico foi bastante rico e que, juntamente com as brincadeiras com bonecos e jogos, as atividades gráficas ligadas à pintura, desenho e letras foram ativamente procuradas por J. Ele passou a circular com a família em eventos sociais e familiares de forma mais tranqüila e prazerosa, recebendo apoio materno nos locais com muito barulho e muitas pessoas que antes lhe causavam pânico. Também é importante dizer que J. passou a falar um número crescente de palavrinhas, até o momento em que passou a enunciar “mamãe” e “papai” para chamar seus pais e bonecos de suas brincadeiras, mudando completamente sua posição de “falante” frente ao outro: sabia o que dizia, responsabilizava-se por isso e observava os efeitos desta fala. Voltaremos a este ponto.

A escola infantil aceitou de bom grado os momentos de interlocução propostos inicialmente à diretora e à Prof^a Inácia. A escola era pequena, com um só turno de funcionamento, e nunca havia recebido um aluno dentro da perspectiva da inclusão escolar. Assim, no primeiro encontro, a presença da diretora formalizou o contratado, tomando conhecimento da profissional que viria à escola dentro de um clima de confiança a partir da retomada da combinação feita com os pais ao procurarem a escola. Coube à professora responsabilizar-se por seu aluno e por este trabalho de interlocução, apoiada formalmente pela diretora.

A maior parte das pessoas que encontravam J. não viam nele nenhum problema, diziam os pais; somente quando o ouviam, perguntavam o que ele tinha. A mesma reação ocorreu com a Prof^a Inácia, e assim foi relatado no primeiro encontro. J. era afetivo e dócil, não incomodava, parecia estar se adaptando bem à situação escolar. A questão da professora era a respeito da fala de J., e surgiu uma resposta dela explicando o que havia pensado: os sons que ele emitia eram iguais àqueles feitos por um menino autista de um filme a que havia assistido. Estranhamente, a professora escutava um som que J. nunca havia produzido: “u, u, u, u”. Ela percebeu o estranhamento da terapeuta.

Seguiram-se a isso perguntas sobre o seu diagnóstico, lido em parecer dado pelo neurologista: “O que é síndrome de Asperger?” A ausência de significado daquele diagnóstico médico para sua terapeuta, que não encontrava nenhuma coincidência entre J. e a descrição da síndrome⁵³, levou a um compartilhamento do vazio representado pelo diagnóstico, inclusive se aquele fosse tomado dentro do espectro do autismo. “O que é o autismo? J. é autista? O que ele tem que não fala?” Depois destas perguntas, Inácia relatou sua dificuldade em responder a seus alunos e pais a mesma pergunta; acabara dizendo que ele tinha um “probleminha na garganta”, o que, obviamente, não era verdade.

Nos encontros seguintes, Inácia já apresentava um olhar mais atento sobre J.: relatava seus interesses, comportamentos e respostas ao que lhe era proposto, assim como sua forma de interagir com os colegas. No entanto, indagava-se sobre sua capacidade de lhe dar a atenção individualizada de que ele precisava, imaginando que, se ele estivesse na escola da APAE, teria o atendimento necessário. Eram perguntas que compartilhava com a terapeuta e frente às quais, muitas vezes, lhe eram devolvidas outras: “Conheces o trabalho da APAE?” A experiência que sua terapeuta tinha em uma APAE não era esta, ou seja, não havia, no trabalho em um grupo só com alunos com necessidades educativas especiais, esta condição tão diferenciada a ponto de dar a atenção individualizada de que cada aluno precisava. “Como pensas o fato de J. estar com crianças mais organizadas na escola regular? Faz diferença? Ou com crianças com muitas dificuldades em uma escola especial?”

Ao mesmo tempo em que Inácia acolhia J., parecia querer desistir da tarefa de se ocupar daquele aluno, difícil demais, talvez. Falar com alguém sobre um aluno, ainda por cima alguém de fora da escola, e se perguntar pelo seu trabalho também não era uma experiência habitual para ela. Parecia não existir naquela escola momentos

⁵³ Parece interessante dizer que em reconsulta com o neurologista, após um ano de trabalho analítico e parecer descritivo que lhe foi enviado a respeito da criança e da posição familiar, ocorreu uma revisão do diagnóstico: de síndrome de Asperger passou a distúrbio global do desenvolvimento, categoria diagnóstica mais ampla que engloba a anterior.

para este tipo de reflexão. O que fazer frente ao “aluno diferente”? Ou melhor, ali a pergunta subjacente era: o que fazer com o J.?

J. ia bem, interagiu mais com os colegas nas brincadeiras, isolando-se menos. Estava mais comunicativo, dizia a professora. Gostava muito de algumas atividades, tinha suas preferências. Era chamado a seguir as regras, assim como seus colegas, e se integrava da sua forma ao grupo. J. começara a falar algumas palavras que foram muito valorizadas pelos colegas e pela Prof^a Inácia: passara a dizer “sim”, saindo de um constante “não” indiferenciado. Bem mais tarde, falou “xixi”, pedindo para ir ao banheiro.

J. passou a antecipar algumas rotinas, participando ativamente delas. Interessou-se especialmente pelas agendas escolares que Inácia recolhia e devolvia todos os dias aos alunos e virou ajudante da professora na hora de entregá-las aos colegas. Como Inácia chamava um aluno de cada vez por seu nome, mas também usava muito apelidos de uma sílaba só, como, por exemplo, “Lê” para Leonardo, J. começou a imitá-la, chamando-os da mesma forma. Estes “avanços verbais” de J. entusiasmavam a professora, que se emocionou muito ao ser chamada pela primeira vez de “p[r]of”.

J. era ajudado pelos colegas e tinha alguns privilégios. Queria ser sempre o primeiro da fila para o pátio, queria sempre ter sua agenda em primeiro lugar na pilha. Nos encontros, Inácia relatava algumas situações difíceis: J. não gostava quando, no início do turno, sua turma se misturava com a da sala ao lado; não aceitava quando algum colega sentava em seu lugar ou pegava seu brinquedo preferido, ou ainda quando algum colega recebia mimos da Prof^a Inácia. Com a participação da terapeuta, foram construídas algumas leituras destas situações ligadas a formas que J. tinha de garantir seu lugar no grupo e junto à professora, de garantir seus objetos. Muitos elementos de sua história familiar e de cenas trazidas por sua mãe, que colocavam em destaque sua necessidade de estar no comando, receber privilégios e garantir o carinho do outro, relacionavam-se ao que se passava na escola.

No recreio, J. adorava os jogos motores e os brinquedos do pátio. Mas também lá seu lugar especial revelava-se na “brincadeira do bicho”; J. sempre ficava como “o bicho” cercado pelos colegas, não mudando nunca de posição, como previam as regras do jogo.

Comportamentos agressivos também eram relatados, primeiramente sem nenhuma atribuição de significado: “J. bate do nada”. Inácia era muito firme com estes comportamentos, comuns também em outros colegas, mas no caso deles sempre com motivos identificáveis. A partir da interlocução com a terapeuta, passou a buscar as motivações de J. para agredir os colegas. No pátio, ele caía sozinho e batia em alguém. Ninguém o amparava nem ele se queixava de nada. Mais tarde, na sala de aula, a agressividade, ou seja, o “nada” inicial deu lugar a hipóteses referentes a disputas e intrigas com os colegas que observava ou, ainda, à manifestação de sua insatisfação com determinadas situações. Como referimos antes, ele queria o “seu” lugar, quando alguém o pegava, o “seu” brinquedo preferido, os “seus” colegas de aula, quando as turmas se juntavam. As questões que se abriam relacionavam-se aos elementos do trabalho clínico com J. ou com seus pais, e o fato de serem formuladas e examinadas a seguir, conjuntamente, gerava efeitos interessantes. Algum tempo depois, a professora relatava mudanças na sua forma de lidar com determinadas situações e os efeitos de suas intervenções.

Muitas questões ficavam em aberto; simplesmente eram compartilhadas perguntas. Outras se desdobravam em hipóteses a partir do que era conversado sobre as cenas nos atendimentos clínicos ou a partir da própria experiência de vários anos da Prof^a Inácia com crianças. A riqueza de detalhes quando se faziam a ela mais perguntas sobre determinada situação revelava que seu interesse e atenção pelo aluno, assim como sua implicação no seu fazer, aumentavam.

Em determinado momento, Inácia adoeceu. Seguiram-se dificuldades de marcar encontros, já que se afastara da escola para exames médicos. E as conversas

seguintes foram invadidas por seus problemas médicos: estresse, depressão, medicamentos. Começara a questionar sua escolha profissional, a falar sobre seus problemas familiares e financeiros, cogitando um desligamento da escola. Buscou ajuda médica e psicológica. Esse período coincidiu com o final do ano letivo, mas Inácia permaneceu na escola.

No ano seguinte, os colegas avançaram de nível, passando para outra escola, de ensino fundamental, e J. permaneceu no mesmo nível, o último da escola, com a mesma professora. Inácia tomou esta decisão junto à direção da escola a partir da reflexão sobre a evolução de J. e o trabalho que vislumbrava continuar fazendo com ele.

J. se mostrou, neste segundo ano, muito interessado em joguinhos com imagens, livros, histórias e atividades ligadas à grafia. Mais calmo, menos agressivo, passou a usar alguns gestos para se comunicar com os colegas, e mais algumas palavrinhas passaram a ser pronunciadas, como “cai”, “abre”, ligadas a jogos motores ou ao material escolar. Participava ativamente da aula, cuidando de seu material, cumprindo combinações e sempre chamando alguns colegas pelo apelido. Estava mais observador e atento em relação aos outros e às atividades que fazia.

Inácia seguiu relatando mudanças em J., numa troca com o que sua terapeuta também trazia do atendimento clínico. J. não era mais sempre o “bicho” no jogo com os colegas; fazia-se entender e até inventava estar com dor de garganta para ganhar chazinho da auxiliar; tinha seus amigos de mais afinidade e brincadeiras preferidas, que seguia de acordo com suas regras. Não se incomodava mais com a situação em que turmas diferentes se juntavam em uma sala ou com a participação de colegas não queridos nas suas atividades. Enfim, J. estava adaptado às combinações de aula, seguindo as regras das atividades, cuidando de seu material, gostando de atividades mais elaboradas. Mas o seu futuro preocupava Inácia, que buscava preparar seus alunos para o ano seguinte e para a mudança de escola. Do ponto de vista “pedagógico”, ela via mudanças não só na sua postura, mas também nas atividades

com letras e números, além dos desenhos agora mais elaborados e com mais cores, mas ainda faltava muito para o que normalmente era exigido no nível seguinte. “Como seria na nova escola, com muitos alunos nas turmas?”, perguntava-s ela.

Questões sobre a família de J. também surgiram ao longo dos dois anos de encontros, principalmente relacionadas à sua ausência em atividades comemorativas destinadas aos pais e a uma certa falta de interesse pelo filho: não comemoraram seu aniversário! Apesar da queixa, a Prof^a Inácia, e mesmo a escola como um todo, parecia ter dificuldade em abordar o assunto com os pais ou lhes endereçar alguma demanda mais específica, o que foi pontuado à professora com perguntas sobre o que havia feito a esse respeito.

Mas estas questões surgiram já no início de sua escolarização, quando Inácia suspeitou que J. estivesse com uma infecção urinária, através de suas queixas de dor. Havia mandado J. para casa e aconselhado uma consulta médica. Outras queixas passaram a ser relatadas sobre o não cumprimento de combinações e a ausência de notícias sobre J. por parte dos pais. A escola parecia não se responsabilizar por seu aluno, se para tanto necessitasse ultrapassar determinadas fronteiras habitualmente consideradas como sendo aquelas do espaço e do horário escolares. Se o pai não podia vir no horário de seu trabalho, então não vinha; a escola também não oferecia alternativa. A mãe decepcionava a professora pelo seu desinteresse, mas não era convocada para falar sobre seu filho ou sobre sua ausência. Escutando tais relatos de Inácia e testemunhando a dificuldade dos pais de se colocarem também em relação ao tratamento clínico de J., por vezes a terapeuta acabou fazendo uma ponte entre a família e a escola, procurando implicar os envolvidos nos seus dizeres e questionando-os sobre o interesse e a responsabilidade por aquela criança. Disso resultou alguma participação dos pais nas atividades da escola.

No semestre seguinte, o pai questionou muito o tratamento psicanalítico de J. e atribuiu à escola as mudanças e avanços que via em seu filho. A partir do trabalho com ele no espaço clínico, o tratamento continuou com a combinação de encontros menos

regulares com a professora, tendo em vista as dificuldades financeiras relatadas. O impasse gerado neste momento, com a ameaça de interrupção do tratamento de J., desanimou Inácia, que pareceu desinvestir de alguma forma no espaço de interlocução com a terapeuta. Restavam dois encontros até o final do ano.

Muitas formulações sobre a família surgiram neste momento: desvalorização e culpabilização da mãe pelas dificuldades de seu filho, tendo em vista a sua não participação na sua vida escolar e um “não interesse” pelo menino. Seguiram-se especulações sobre a vida privada do casal. O trabalho com a professora Inácia, que até então seguia um caminho interessante, acabou desta forma, com uma certa decepção declarada por ela em relação aos pais de J.. Sem oportunidade de dar um desfecho formal aos encontros, já que a combinação com o pai não incluía mais encontros com a professora, J. deixou a escola neste final de ano rumo à educação fundamental.

Cabe ainda apontar algumas questões em relação à forma de trabalho de Inácia. Seu trabalho intuitivo, adaptando suas expectativas para com J. de acordo com o que vinha experimentando nas situações abordadas, trouxeram-lhe questões sobre outras crianças da turma, particularmente sobre um menino bastante quieto que solicitava muito o seu colo e cujo pai era surdo. Seu olhar mais atento às singularidades se desenvolveu em relação a todos os seus alunos; seus comentários e descrições de situações em sala de aula mostraram isso. Acrescentou-se, no mesmo sentido, uma troca da assessoria pedagógica que a escola recebia durante este percurso, que levou a escola a trabalhar suas avaliações diferentemente: deixando em segundo plano os aspectos mais gerais dos alunos, os professores passaram a se deter em aspectos singulares na elaboração dos pareceres. Esta alteração de rotina pareceu ter conseqüências para a escola, ainda mais ocorrendo durante sua primeira experiência com um processo de inclusão de “aluno especial”. Certamente tal mudança foi efeito do trabalho, existente hoje no campo da Educação, baseado na perspectiva inclusiva.

3.2.3 - Comentários sobre encontros no ensino infantil

Em um primeiro momento, vemos que, naturalmente, o saber médico-psicológico, veiculado pelos meios de comunicação e presentes em nossa cultura, surge para dar conta imaginariamente da situação vivida com o aluno. J. é identificado com uma criança de um filme a partir de sons atribuídos a crianças com autismo que a professora ouvira ele fazer. Fica claro o efeito de obstrução que o “saber científico” acarreta neste caso, pois até o som emitido por ele foi escutado de outra forma, além de um simples traço de um personagem ser generalizado para identificar crianças autistas. Vemos revelar-se o vazio ou a distância que a nomenclatura ou a descrição de uma patologia pode adquirir frente à experiência presente na sala de aula; aliás, da mesma forma que pode acontecer em um atendimento clínico. Implicar-se na relação com o outro, diferente, anormal, de forma a dar lugar a um sujeito, é suspender estes saberes que costumam delinear o espaço escolar. É também deixar em aberto a pergunta sobre o que seria de uma prática pedagógica com J..

Falar desta experiência tem efeitos nas situações vividas posteriormente ao encontro, e, claramente, a escuta de um som que J. não emitia dá lugar a um outro posicionamento de Inácia frente a seu aluno, pois, no vazio da interrogação, é preciso reflexão e construção de hipóteses para respondê-la sem pressa. Dar lugar ao encontro, ao encontro com o aluno estranho, gera angústia, angústia frente ao desconhecido que pode fazer balançar as estruturas de sustentação de uma prática. O que Inácia passa a ver e ouvir de J., sem compreender, traz interrogações sobre como manter esta observação do que lhe é singular dentro de um contexto escolar onde o coletivo é o que tende a primar. Não é de admirar que apareça uma certa impotência nesta difícil operação presente para aquele que ocupa o lugar de professor, remetendo a outra experiência e a outro profissional a capacidade de realizar suas tarefas. A referência a um espaço mais adequado – que, no caso, seria uma escola especial – também mostra um certo movimento que, por muitos anos, levou a educação regular a transferir esta responsabilidade, diante das singularidades que escapam à normatização vigente, a um espaço de exclusão, onde as mesmas questões sempre

ressurgiam potencializadas pelo efeito de se trabalhar com um conjunto de crianças cuja organização subjetiva dificilmente sustenta a identificação necessária para se compor um grupo. Podemos supor um movimento de desresponsabilização por parte da escola para com aquela criança, mas também de desimplicação da professora para com este encontro com o diferente.

Mas algo de uma certa aposta se colocou para Inácia, talvez com o suporte deste espaço de fala e escuta sobre J.. Um certo empirismo de Inácia, que, como professora, não tinha nenhuma experiência anterior com alunos em grande dificuldade nem havia se dedicado ao estudo do que hoje se veicula sobre a inclusão escolar, esteve sempre presente nas suas intervenções ligadas ao que uma classe de alunos dessa idade tem de normatizador do laço social, como, por exemplo, tudo que dizia respeito às atividades, materiais, horários e comportamentos com os colegas. Isso deu a J. oportunidade de se engajar em algumas atividades, respeitando cada vez mais as regras e podendo exercitar uma imitação, uma vez que sua relação especular com os colegas mostrou-se importante.

As situações consideradas estranhas por Inácia foram trazidas aos poucos para os momentos de interlocução, e a construção de algumas hipóteses, de sua parte, suportava, por um lado, o reconhecimento de um saber nela mesma sobre J., mesmo que frágil e provisório, assim como a suposição de um saber próprio de J., revelado a cada surpresa ou novidade que Inácia trazia para os encontros. Se o saber fechado do diagnóstico pode impedir qualquer suposição de sujeito, ele também cristaliza no tempo o que pode ser tomado como uma história de evoluções e aprendizagens. A ênfase no que J. apresentava e sabia fazer deu o tom a esta historicização deste período na escola, contrastando com o que poderia ter sido uma história de fracassos e dificuldades, se ele fosse tomado pela via do déficit trazido pelo diagnóstico ou pela comparação com um certo padrão de normalidade de aquisições da sua idade, ou seja, se fosse visto e avaliado em comparação com os outros alunos, sem levar em conta esse desenrolar de aprendizagens ao longo desses dois anos.

Um outro aspecto importante que vemos aparecer neste caso diz respeito ao lugar da escola frente à família e seu posicionamento para com os diferentes pais em questão. Quando uma criança chega à escola, sem ter previamente se estruturado psiquicamente, as suas necessidades se configuram de outra forma e implicam intervenções diferenciadas. Se isso é verdade quanto ao trabalho estritamente de sala de aula com o aluno, também tem conseqüências na relação da escola com os pais. Ou seja, o que uma escola faz ou tem a dizer sobre e para pais que parecem não se interessar por seus filhos? Que não comemoram seu aniversário, não participam do dia das mães ou de passeios incluindo a família? Ou ainda, se não cumprem combinações como aquela que estabelece determinado dia da semana como sendo o dia do brinquedo, em que a criança leva um brinquedo de casa? Dar lugar a um aluno poderia ser pensado como tomá-lo como os outros e fazer valer a mesma demanda para todos. Mas a escola aparece, neste caso, fraca frente aos pais, como insegura quanto ao que seria de sua competência e àquilo que deveria ser remetido aos pais. Fraca pois incapaz de dar lugar a estas interrogações em espaços de interlocução com os pais ou de reflexão e discussão interna ao grupo de professores, pois não estava claro para seus membros, inclusive direção ou coordenação – que não havia nesta escola –, o que lhes competiria nesta situação ou sua responsabilidade de intervir em prol do seu aluno.

Neste sentido, quando uma situação se problematiza, isto é, onde fica clara a ausência dos pais no acompanhamento de seu filho, dentro dos parâmetros da escola, como que para evitar algum conflito com os pais ou um posicionamento mais firme por parte da escola, é a via acusatória ou imaginária que surge “desimplicando” a escola da questão e vem tomar conta de nossos encontros. Um certo cenário de “toma que o filho é teu” parece se estabelecer, quando os pais ameaçam interromper o tratamento e os encontros com a professora, atribuindo à escola unicamente a evolução de seu filho, e Inácia, acuada com tanta responsabilidade e se projetando sozinha neste processo, critica suas condutas, apontando a falta de interesse dos pais e a suposição de problemas de casal.

A idéia de o processo inclusivo dever abranger toda a escola, como, por exemplo, sublinham bem os textos produzidos pelo Grupo Ponte⁵⁴, abriria dentro da escola o espaço de discussão que, como no caso aqui abordado, ficou restrito ao clínico e a um determinado professor. Se, por um lado, abre-se uma brecha para um sujeito, para J., e algo de novo se inscreve a partir desta experiência não só na sua história, mas também naquela da Prof^a Inácia e desta escola, por outro lado, vemos o limite da intervenção. E como é preciso enriquecer este processo de inclusão dentro de um estabelecimento escolar para que um aluno especial seja também um aluno de toda a escola, que tal experiência tenha efeitos questionadores para outros professores não diretamente envolvidos com ele, com seus alunos considerados normais, e sirva para outros alunos que virão, ampliando sua capacidade de realizar um processo de escolarização de ‘crianças especiais’. Espaços de fala, de formação e estudo, de discussão, surgem pelo engajamento das pessoas e seus desejos de ir além em suas práticas e reflexões.

3.2.4 - Encontros com a professora: ensino fundamental

J., com 6 anos e muito contente, passou para a escola de seus irmãos, mais velhos, para cursar a 1ª série (antiga pré-escola). A nova escola o recebeu com o cuidado de escolher uma turma bem pequena para ele, com a jovem professora Márcia disposta a recebê-lo, dentro de uma proposta já existente de trabalhar com a inclusão escolar na qual ela estava inserida. Novamente os pais sozinhos escolheram a escola, pois fizeram-no durante as férias, acompanhados de J..

A coordenadora acompanhou o primeiro encontro, trazendo sua demanda de discutir a adaptação curricular necessária para J.: “Como devemos trabalhar? O que trabalhar com ele?” Márcia mostrou-se bem mais tranqüila, interessada pela educação especial e oriunda de uma experiência na educação infantil. Falou, de início, de sua surpresa com a atitude dos pais, que procuraram a escola em novembro do ano

⁵⁴ O Grupo Ponte faz parte da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida e é responsável pelo trabalho com as escolas de pacientes da instituição. Ver COLLI, F. (org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

anterior e novamente durante as férias, levando o filho à escola para se acostumar com ela: “Nós nunca tínhamos tido um aluno assim.” “Um aluno que compreende e não sabe se expressar”, como disse o pai. “Como trabalhar para desenvolver sua fala?” As perguntas de Márcia professora mostravam que não identificava J. com os outros alunos que a escola tinha considerado alunos de inclusão: “O da 4ª série é bem diferente, o da 3ª também.” Mas nesta consideração estava também presente sua surpresa com os cuidados dos pais: “J. está integrado com a família.” Em encontro posterior dirá: “um aluno que chega na escola já em tratamento com psicóloga”, em condições diferentes dos outros.

Suas impressões foram assim: “uma criança normal, só que não fala”. Quando perguntada sobre a forma com que se comunicavam, ela disse que, por exemplo, J. pedia para ir ao banheiro apontando o pipi. Mas que, quando ele lhe apontou um quadro da sala de aula, emitindo sons, ela se perguntou: “O que vou falar?” Márcia o observava, sua alegria interagindo com os colegas, mas também algumas situações onde J. se queixava, choramingando. Em uma delas, ela lhe perguntou o que havia acontecido e supôs, dentro do contexto, que lhe houvessem dado um empurrão. Como fazia com os outros, indagou aos colegas presentes o que havia acontecido, e se confirmou o que pensara. Então disse para o colega que o havia empurrado para pedir desculpas e dar um abraço em J.

Quando a terapeuta lhe contou um pouco sobre o trabalho na outra escola e mencionou palavrinhas usadas por J., sua professora, surpresa ,disse: “Ele fala?” Imediatamente contou que o ouvira ele dizer “sol”, “porta”, ouvira-o cantando, mas ficou em dúvida sobre o que se passara, acrescentando: “Não sei se foi o meu desejo...”.

De fato, Márcia, neste primeiro encontro, já o tinha observado bastante e tinha muito a contar. Por exemplo, ela havia notado que J. identificava o seu nome escrito em um cartão entre os dos outros colegas. Também falava de algumas situações um pouco difíceis: J. sumira num final de aula, e, depois de muito procurar, descobrira que ele havia entrado no transporte escolar que não era o dele, enganara-se. E mais, J. fizera

cocô nas calças: chamaram-na sem dizer o que havia acontecido e ela o encontrou sem roupa sentado no vaso; achara que ele queria fazer cocô, mas na verdade já tinha feito, e suas roupas sujas estavam jogadas pelo banheiro. Elementos trazidos pelos seus pais quanto à sua dificuldade de sentar no vaso para fazer cocô foram relatadas pela terapeuta, e sua professora ficou surpresa: “Seu pai disse que ele fazia sempre à noite e eu achei estranho.” Mandara um bilhete sobre o ocorrido neste dia e não tivera retorno.

No encontro seguinte, Márcia contou que J. buscava as outras crianças e era buscado por elas. Relatou uma atividade que estava fazendo com os alunos sobre a família a partir de fotos em revistas. J. dizia “mamãe” para tudo e todos; os colegas comentavam: “Ele me chamou de mamãe!” Dias depois, quando perguntou ao grupo de alunos sobre cartazes na parede com as colagens feitas compondo as famílias e apontou um homem, ouviu uma voz que não conhecia dizendo: “papai”. Todos se surpreenderam, pois era J. quem falava. Havia passado bastante tempo na atividade, recortando fotos de homens e mulheres, montando as famílias. Márcia dedicara-se a J. para que ele pudesse fazer suas escolhas e recortara as imagens escolhidas por ele, já que ele não conseguia recortar. J. também dizia “não” quando não queria brincar. Imitava sons de animais junto com os coleguinhos. De fato, no atendimento, pela primeira vez, ele passara a falar “mamãe” e “papai” nas brincadeiras com bonecos, nomeando-os, e desta vez mostrava saber o que dizia e que os outros o entendiam.

Mais situações envolvendo impasses ou choro de J. também foram comentadas, e, à medida que a professora enunciava à terapeuta determinada situação, contava sua intervenção, hipóteses sobre o acontecido, muitas vezes após encadear os fatos a partir das perguntas que lhe eram feitas. Por exemplo: J. estava cada dia mais atento às histórias e aos livrinhos que escolhia para ler. Ao ouvir muito atento a história “Na minha escola ninguém é igual!”, sobre personagens que usavam cadeiras de rodas, J. não quis ir embora na seqüência. “Só se ele queria continuar ouvindo a história?.”, pois havia adorado. Mesmo tendo feito inúmeras tentativas para que fosse embora, chamando o kombista, por exemplo, foi o guarda da escola que pediu para tentar e

conseguiu – sentando ao lado dele e lhe falando – fazê-lo sair. Márcia tinha tempo para aguardar suas respostas e dedicava-se aos impasses que vivia com J. juntamente com outras pessoas da escola.

Outra situação dizia respeito a um suposto “empurra-empurra” na fila, da qual ele veio se queixar chorando e sentou, emburrado, no pátio por longo tempo. Não conseguindo tirá-lo da situação, Márcia resolveu ligar para o pai, supondo algum problema anterior que desconhecêsse, mas não havia nada a contar daquele dia, estava tudo bem em casa. Ela procurava uma explicação na família, no seu cotidiano, já que entre os colegas não havia obtido nada. Sua terapeuta compartilhou com ela uma situação de brabeza semelhante e inédita no atendimento clínico, quando J. ficou muito indignado por ser contrariado e ter que se submeter a uma ordem. Ele parecia começar a se zangar e mostrar desta forma seu descontentamento com determinadas situações às quais antes ele reagia batendo nos outros ou nas quais os outros cediam às suas vontades.

Márcia tinha perguntas sobre J.. Sobre sua angústia frente ao show circense com mágicas, chicotes e muito barulho, a que assistiu junto com o grupo todo de alunos da escola. Acolheu-o no seu desespero, levando-o para fora da sala e abraçando-o fortemente. Tinha perguntas, mas não deixava de intervir e propor, sempre observando suas reações. Trabalhava com a turma o seguinte tema: “Ninguém é igual, cada um é especial, especial do seu jeitinho”. Sempre desenvolvia o tema com seus alunos e parecia fazer ato deste respeito à singularidade de cada um. Para a turma, havia dito que J. era um colega especial, como cada um.

Em outro encontro, Márcia contou que, com a ajuda de uma estagiária que se ocupou do grupo, pôde trabalhar algum tempo sentada junto a J., para que ele pudesse aproveitar melhor uma atividade que desenvolvia com a turma, envolvendo desenho e pintura de uma casa, suas partes, nomeando-as e explorando seus limites gráficos. Igualmente mostrava aos alunos os desenhos de J., expondo-os e comentando a evolução no seu traçado, fazendo-os observar as diferenças de um para o outro.

Também chamava-lhe a atenção a diferença de J. em relação ao início das aulas, antes muito mais quieto, quase sem olhar o que era proposto.

Márcia comentou sobre as regras que estabelecia com a turma e que valiam para ele também. Um colega chorou após pequeno conflito com J.. Foi exigido de J. que se desculpasse, mas ele se encolheu, não querendo olhar o pescoço do colega que ficara vermelho com seu arranhão. “É a lei do ouro: trate como você gosta de ser tratado!”, retomara Márcia com a turma. Outras situações surgiram, com J. chorando ao ser contrariado. E intervenções foram feitas com tranqüilidade e firmeza. Ela se preocupava com os conflitos em sala de aula e pedia aos colegas de J. que lhe dissessem para ele também não revidar eventuais empurrões, mas que buscasse a professora, já que notara que, diante de algumas situações em que havia contato físico, J. batia ou empurrava os colegas.

Ao mesmo tempo em que relatava cenas e trazia suas questões, Márcia não deixava de comentar como ela estava valorizando o espaço de interlocução com a terapeuta; dizia: “Fico mais segura falando aqui.” Também parecia avançar em seus estudos ao relatar que andava lendo sobre autismo e estudando sobre a adaptação curricular para elaborar um currículo para J., exigido pela escola e pela secretaria de educação. Discutira em suas aulas na faculdade e já tinha claros os conteúdos que deviam constar nele: aqueles que estava trabalhando com J..

J. mostrava-se sempre mais atento e participativo à sua professora, aumentando sua comunicação. Mas um afastamento seu e de Márcia, em razão de gripes, produziu “uma quebra no caminho”, como ela referiu. J. ficou menos concentrado, sem querer fazer as atividades, sem tirar seu material da mochila, sem parar em sua mesa. A fragilidade do que se esboçava na cena escolar remetia ao efeito e à força da transferência estabelecida entre a professora e seu aluno, assim como à necessidade da sua presença para J..

Um tempo antes, J. havia feito pela primeira vez em aula, segundo Márcia, um esboço de figura humana. Foi até sua mesa, e ela aproveitou a ocasião para lhe propor uma atividade de desenho. Desenhou e nomeou seus traçados: “papai”, “mamãe”, “prof” e ele mesmo, apontando para ele. Eram círculos, e um deles com um esboço de corpo, sendo que o esboço de corpo era feito por traços que formavam a letra inicial de seu nome. No atendimento clínico, J. vinha também ensaiando muitos movimentos neste sentido, com massa de modelar e no desenho.

Márcia e sua terapeuta trocaram informações sobre questões ligadas ao corpo de J., a partir de situações de higiene que faziam parte da rotina de seus alunos. Por exemplo, lavar as mãos antes do lanche, que Márcia exigia de seus alunos, mas não os acompanhava ao banheiro masculino. No entanto, J. não sabia lavar as mãos, e, a partir de sua experiência com a educação infantil, ela se pôs a pensar em como ajudá-lo nesta aprendizagem. Pensava em poder falar sobre isso com os pais. Neste momento, sua terapeuta trouxe elementos de conversa com sua cuidadora sobre o banho de J., em que ficara sabendo que não lhe era dado o tempo e nem lhe era pedido que se lavasse; ele ainda era lavado.

Desde o segundo encontro, Márcia havia referido um trabalho de psicomotricidade que pensava poder ser interessante para J., o que fez sua terapeuta conversar com a professora sobre algumas dificuldades de J. na motricidade fina, mas também sua boa desenvoltura na motricidade ampla. Márcia achava que seria bom trabalhar especificamente sua motricidade, e sua terapeuta preocupou-se em saber que tipo de atendimento seria e se seria mesmo adequado para J.. Seguiram-se relatos sobre sua evolução, do início do atendimento clínico até aquele momento, em relação à postura necessária, por exemplo, para pegar um lápis ou uma tesoura, já que, no início, J. praticamente não parava nem olhava para os objetos. E, igualmente, considerações sobre como todo o seu corpo estava implicado em sua estruturação subjetiva.

Alguns meses depois, este trabalho de psicomotricidade para alunos especiais, existente em um centro universitário da cidade, foi citado aos pais. Na seqüência, eles

decidiram interromper o tratamento analítico “para que” J. seguisse este trabalho que nem conheciam.

Foi feito um último encontro para finalizar o trabalho, já que a interrupção do tratamento ocorreu. Muito surpresa, Márcia pareceu não entender a situação, já que não havia feito nenhum encaminhamento para psicomotricidade, apenas sondara os pais sobre seu interesse neste trabalho. Resolvera discutir a questão da interrupção do tratamento e dos encontros com a terapeuta com a orientação da escola, pois Márcia pensava: o aluno chegou e foi aceito pela escola em condições que agora estavam sendo mudadas pelos pais sem o conhecimento desta; ele tinha tratamento, e a psicóloga acompanharia a escolarização. Muito abalada com a interrupção, sua terapeuta compartilhou com Márcia a dificuldade de implicar os pais no tratamento de seu filho e de eles sustentarem uma aposta em J e o que havia se passado alguns meses antes: a ameaça de interrupção do atendimento.

Para os pais, sua evolução havia sido atribuída às sua escolarização, e o tratamento clínico questionado quanto a seus efeitos. O “aluno especial” que faria um trabalho de psicomotricidade com o professor especializado em “alunos especiais” encaixava-se com J., mas o filho J., sujeito de desejo, ainda estava em suspenso. E um tratamento analítico requer implicação dos pais, ou seja, um saber sobre seu filho e sobre ser mãe e pai que não vem de diagnósticos ou rótulos e também não da escola.

3.2.5 - Comentários sobre encontros no ensino fundamental

Os encontros com a professora Márcia, do ensino fundamental, estabeleceram-se em uma perspectiva de trabalho de grande interesse e disponibilidade de sua parte desde o início. Ou seja, a nova escola de J., de alguma forma, parecia reconhecer no processo de inclusão escolar um trabalho especializado e diferente, que envolvia não só a escolha da turma que acolheria o novo aluno, mas a escolha de uma professora, dando um caráter singular à experiência a ser vivida. É talvez difícil fazer tal afirmação a partir destes poucos encontros, mas algo deste cuidado na preparação e suporte à

professora e da atenção dada a este aluno já estava presente desde o início dos encontros.

Acima de tudo, neste período de interlocuções, vimos uma professora, Márcia, que chegou ao primeiro encontro já enunciando suas questões e formulando-as à medida que contava suas experiências com J. Por exemplo, quando, em um dos primeiros dias de aula, J. lhe apontou um quadro na sala de aula, falando coisas que ela não entendia, e Márcia disse pensar: O que falo agora? Diante de uma situação como esta, as reações poderiam ser inúmeras, inclusive o não registro, ou seja, não dar atenção ao que se passara. Mas daí restou a questão que parecia ser aquela que as pessoas tinham diante de J.: Como reagir quando não entendo o que ele diz? Fazer de conta de que nada se passou? Fingir entender? Dizer-lhe que não entendeu? Verbalizar uma hipótese sobre o que lhe interessa ali para que ele negue ou confirme? Enfim, a pergunta surgida, “O que falo agora?”, mostrou sua pertinência.

Outras situações mostraram como Márcia levou adiante suas interrogações, dirigindo-se a J., supondo-lhe um saber e abrindo-lhe situações para que ele respondesse. Quando dedicou-se a um trabalho conjunto com J. – dando-lhe as condições de acompanhar a turma na atividade proposta sobre a família e depois sobre o desenho da casa, mas, ao mesmo tempo, criando ocasiões para que J. individualmente fizesse suas escolhas, respondesse a suas perguntas, com os recursos de comunicação que tinha –, mediou o que marca sua singularidade com suas dificuldades em relação ao grupo. E é a partir desta situação que J., tendo começado a falar “mamãe, para todos e tudo”, como ela comentou, pôde fazer uso da palavra apropriadamente em meio ao grupo de alunos, respondendo a uma pergunta da professora dirigida a todos e obtendo de todos o reconhecimento de sua fala. A surpresa da professora e a de seus colegas pareceram inaugurar o novo, a voz ainda não conhecida, o inesperado que marca a alteridade: desta vez dizer “papai” passa a ser uma marca de sua integração ao grupo.

A pergunta sobre a sua fala apareceu, inicialmente, junto com a manifestação de seu desejo frente a J. de que falasse, quando se perguntou se estaria ouvindo-o falar ou se era o seu desejo que a fazia escutar palavras em sua fala vazia de sentido. Vemos que sua escuta atenta não se recobriu imediatamente por respostas, mas abriu espaço para que manifestações de J. aparecessem. Sua fala sobre um aluno diferente dos outros incluídos também sublinhou o desconhecido que estava pela frente, logo de início, à espera de uma experiência nova.

Se, por um lado, as situações de conflito vieram sublinhar as regras que regulam as relações entre os alunos e que submetem todos a um só comando, elas foram abordadas a partir do que surge de particular em cada cena, para cada um. As variadas situações relatadas demonstraram inúmeras formas de intervenção frente a um menino que expressava seus sentimentos e vontades, mas que nem sempre eram fáceis de ser compreendidos e manejados na cena escolar.

O cuidado com a questão da singularidade e da valorização de seus trabalhos apareceu no trabalho que propõe à turma de aprender com os desenhos de J.. E ainda com seus temas de histórias e atividades dando lugar ao “especial de cada um”. E é neste contexto que Márcia também se ocupou das dificuldades que encontrava em J. quanto a questões ligadas a seu corpo, ao uso do banheiro, à motricidade fina ainda em construção.

A formalização do currículo adaptado para J., discutido e estudado em instâncias da escola e de formação desta professora, mostrou a capacidade de Márcia de refletir sobre o que experienciava e propunha em aula com as exigências pedagógicas do enquadre educacional. E a referência e o reconhecimento do espaço de interlocução com a terapeuta como suporte para seu trabalho surpreenderam pela possibilidade que ela tinha para verbalizar o que vivia. Da mesma forma, quando Márcia verbalizou, a partir de sua atenta observação, que, pelas ausências acontecidas devido a doenças, alguma coisa se quebrara no caminho.

J. realmente ocupava um lugar neste grupo e, ao longo de um semestre, evoluiu em suas aprendizagens, interessando-se cada vez mais pelo que lhe era proposto. Podemos dizer que o espaço escolar de fato lhe ofereceu oportunidades educacionais e que a aposta firme de Márcia em sua prática com J. estava abrindo vias para que ele seguisse seu trabalho de estruturação psíquica, tão necessário para suas aquisições cognitivas e aprendizagens em geral, assim como para o estabelecimento de laços viáveis no espaço social.

No entanto, algo se reeditou neste período em relação aos pais no sentido da sustentação de um investimento feito no tratamento do filho e ao que isso implica de modificação do lugar dado pelo casal a este filho. Reencontramos o reenvio do saber em relação à J. para a escola, ou para o trabalho de psicomotricidade feito por um “professor especializado em alunos especiais”, que também leva a marca do escolar. Podemos perguntar: por que ficaria somente com a escola – e com o professor de alunos especiais – o encargo de se ocupar de J.? Como são tomadas pelos pais as palavras da escola? Se o saber sobre seu filho está do lado da escola, como eles não ouviriam suas recomendações sobre o que é melhor para J. como uma instrução a seguir?

O fato de sua terapeuta não tomar J. pela via do especial, marcada por algum diagnóstico específico que determine orientações para os pais, mas abrir, a partir de sua história, questões que implicam seus pais nos seus dizeres e nas suas posições, parece que reforçou essa busca pelo escolar, que desde o início do tratamento clínico veio associada com uma negação das dificuldades do filho e com uma praticidade no manejo com esta criança que se revelou como característica deste casal na vida com seus outros filhos: ir para a escola como os irmãos.

Mas tal posicionamento parental, assim como a surpresa de Márcia com a tomada dos pais da sua fala sobre trabalho com psicomotricidade pela via da interrupção do atendimento clínico de J, deve ser pensado igualmente dentro da discussão sobre o trabalho interdisciplinar que envolve o atendimento de uma criança

com distúrbio no desenvolvimento. A proposta de escolarização surge na primeira consulta com o neurologista e é imediatamente aceita e desejada pelos pais. Mesmo que adiada por certo tempo por conselho da terapeuta, é retomada por inteira conta dos pais sem permitir a participação da terapeuta na escolha da escola. Os encontros com as professoras surgem a partir do seu desejo e são sustentados por ela. E um encaminhamento da escola toma o lugar do atendimento clínico.

Abrir um espaço de interlocução nem sempre é sinônimo de trabalho interdisciplinar. Os diferentes saberes podem se encontrar, mas conceitos psicanalíticos como o de sujeito e o de transferência, tão importantes para entender e conduzir o trabalho com casos como o de J., parecem fazer falta em momentos como o relatado. Talvez eles permitissem, se compartilhados pelos profissionais envolvidos, a composição de um trabalho de várias disciplinas com uma direção em comum. Talvez um neurologista não desse uma orientação para a escola a partir de uma só consulta e sem conversar com a terapeuta, entendendo o poder que suas palavras têm na nossa cultura e, ainda por cima, para pais de crianças com atrasos no desenvolvimento; talvez as professoras pudessem compreender melhor a fragilidade das apostas parentais nos tratamentos sem culpabilizar necessariamente os pais, mas levá-las em conta em seu trabalho e no desejo que têm de ver seus alunos superarem suas dificuldades.

Há um movimento de certa tensão no trabalho interdisciplinar quando não há compartilhamento de alguns conceitos. O clínico pode reconhecer e respeitar o trabalho escolar e, mais do que isso, até o admirar. A abertura frente a outros saberes é fundamental e trabalha para destituir qualquer ilusão de onipotência de um profissional ou de uma disciplina. No encontro com outra área, com outro profissional, não se sabe no que vai dar, o que se vai encontrar, o que falar, etc. Mas a aposta na singularidade, no sujeito, nem sempre se faz presente em outras disciplinas, assim como a questão em relação ao trabalho com os pais, conceitos e reflexão para lidar com o que pode e deve ser pensado em um tempo mais longo do que o de uma consulta ou de um ano de escola.

Assim, a discussão sobre a inclusão escolar, ou mesmo sobre brechas que se abrem para a escolarização de um sujeito, inclui-se nesta discussão mais geral que envolve outras disciplinas e mesmo a interdisciplinaridade. No entanto, a escola, em nossa cultura, é por si só um espaço a ser respeitado, essencial. Sua importância para uma criança é inquestionável: como criar laços fora dela? Ainda mais quando pensamos que determinadas crianças podem depender fundamentalmente deste espaço para seguirem se estruturando psiquicamente. Talvez essa seja uma justificativa para a tentativa de ampliar a aposta clínica, mesmo que as considerações acima possam ser teoricamente pré-requisitos para que o trabalho que parte da clínica em direção à escola se efetue em melhores condições.

Limites, respeito, aposta. Mas chegamos à escola com um desafio a propor: vamos falar do trabalho com esta criança tão diferente dos padrões escolares. É como se disséssemos: É possível! Vai ser interessante para ele! Estarei aqui para compartilhar os momentos difíceis! Pensando, falando, revendo, experimentando e escutando...

É claro que essa escuta não é qualquer escuta, pois vem marcada pelo trabalho clínico psicanalítico. Mas será que oferecemos uma escuta similar à da clínica, já que estamos propondo um desafio a alguém, dando suporte e querendo ampliar a aposta em um determinado sujeito? Mesmo armando um dispositivo para interrogações e quebra de certezas, para um implicar-se no próprio dizer, para mobilizar desejos, visando ao professor, parece-me que algo do que chamamos de parceria e compartilhamento coloca-se neste trabalho. Como nas interlocuções do trabalho interdisciplinar mais ampliado, ou seja, o da clínica interdisciplinar⁵⁵, há um compartilhamento de não-saber nesta interlocução. Ao mesmo tempo, em determinados momentos, ocorrem afirmações de saberes, sem que com isso se feche o espaço necessário para a interrogação.

⁵⁵ Refiro-me aqui ao trabalho interdisciplinar a partir da psicanálise com crianças com problemas orgânicos associados a quadros psíquicos que necessitam de mais de um tipo de atendimento, como, por exemplo, fisioterapia e tratamento analítico.

Talvez o risco de tomar o trabalho que associa a clínica com a escola como uma parceria ou espaço de compartilhamento exista pelo apelo imaginário que estas duas palavras carregam: o da igualdade. Ou seja, que, pela via da identificação imaginária dos sujeitos envolvidos, apaguem-se as diferenças ou a alteridade que opera a falta entre estes dois espaços. E, se no trabalho com crianças autistas e psicóticas não tivermos a falta operando, caímos facilmente na repetição de suas estruturas parentais, ou seja, na loucura tão comum em instituições que se ocupam destes sujeitos, constituindo-se como lugares sem brechas, sem barra, ocupando todo o grande Outro da criança⁵⁶.

⁵⁶ Cf. BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. *Há um infantil da psicose?* Porto Alegre: CMC, 2003.

3.3 - CASO L.

3.3.1 - Apresentação clínica

L. é um rapaz de 21 anos, em atendimento clínico há cinco anos e cuja escolarização foi se revelando central em sua existência. Com um vocabulário de aproximadamente 80 palavras – como estimou a fonoaudióloga que o havia tratado durante dez anos e com a qual desenvolvera a fala –, ele apresentava grandes dificuldades para se expressar, a ponto de não ser compreendido por seu interlocutor. Não deixava de falar por isso, gostava muito, mas freqüentemente desistia da frase ou do assunto que queria abordar pela não compreensão do outro.

Vinha com uma história de importantes dificuldades para se alfabetizar: conhecia as letras, mas não lia as palavras. Os símbolos mapeavam sua compreensão do mundo escrito com o qual nunca desistira de se relacionar: identificava os símbolos referentes a carros, times de futebol, marcas de aparelhos eletrônicos. Contava mal os objetos à sua frente, perdia-se na seqüência e correspondência, não tendo adquirido a noção de número, apesar de abordá-los constantemente. A calculadora era usada por ele, e dinheiro lhe interessava muito.

A escola era seu espaço social: conhecia todos os alunos da escola, professores, etc. Sua mãe falava muito da escola: queria que aprendesse a ler! Encontrava-se isolado em sua classe escolar: além de ser bem mais velho que os colegas, não lhe eram solicitados os mesmos resultados em suas atividades de aula. Fazia de conta que acompanhava as aulas, ficava isolado em seu lugar. O primeiro e único contato com sua professora da época trouxe à tona o que já se configurara no discurso de L. e naquele de sua mãe: a professora gostava muito dele, ele era querido e carinhoso, mas isso era tudo. A mãe contratava a professora para aulas particulares em sua casa, que insistia em fazê-lo aprender a ler. Não havia nada a dizer sobre L. nem sobre suas dificuldades. A escola, juntamente com a professora, mostrava a

ausência de qualquer projeto pedagógico ou outro para seu aluno. O que justificaria sua permanência na escola?

Na sala de recursos, um trabalho de psicopedagogia havia se iniciado. Encontros com esta outra professora, Fabiana – em formação de psicopedagogia –, revelaram uma proposta de jogos que interessava L., e alguns momentos de leitura global de palavras conhecidas apareciam neste contexto. As queixas de Fabiana sobre seu desinteresse e distração eram muitas. Após dois encontros com Fabiana, da sala de recursos, ela anunciou seu desligamento da escola, a única em sua cidade, e o fim da sala de recursos. Frente ao interesse de sua terapeuta pela continuidade do aprendizado de L. e por seu destino escolar, expressado através de perguntas a esse respeito, Fabiana se pôs a pensar e procurar alternativas para alguma continuidade deste trabalho que vinha desenvolvendo. “Um atendimento de psicopedagogia?” perguntou-se.

A história pregressa de L. era composta de vários atendimentos nesta área, com desistências das psicopedagogas por motivos variados. No entanto, para sua terapeuta, mais uma vez esta opção de atendimento pareceu ser interessante se tomada dentro de uma idéia de buscar alguma inserção para L. em outros espaços sociais, como, por exemplo, como aprendiz em algum estágio no mundo do trabalho. Tal idéia foi exposta à Fabiana, que não se interessou especialmente pela proposta. L. já tinha 17 anos e trabalhava bastante com criação de animais em sua própria casa. Pela via de sua experiência no mundo rural, L. ensinava à sua terapeuta muitas coisas que ela desconhecia e se confrontava com um saber que lhe era próprio e também reconhecido pelo outro.

A idéia de procurar um profissional de psicopedagogia que pudesse buscar um estágio profissional e acompanhar L. nesta atividade ganhou força a partir do grande interesse de L. Sua mãe pareceu entender a idéia no sentido de esta ampliar o conceito de aprendizagem para além do ensino formal, da alfabetização. Os dois vislumbraram uma mudança de cidade para encontrar uma atividade assim, já que, onde moravam, a

mãe não via possibilidades. Assim, L. poderia ter também uma nova escola. Alguns meses se passaram, as férias acabaram, e as tentativas de mudança não se consumaram. Fabiana não fez mais contato com a família, que também não a procurou. Um impasse se criou, e um silêncio da sua mãe que afetou muito L.

Nesta época, no atendimento clínico, uma construção de L. revelou o que ele vinha vivendo frente às incertezas do seu futuro. Em uma sessão ele chegou incomodado, dizendo ter esquecido o seu violão. Queria tocar para a terapeuta uma música de que gostava. Quando lhe foi pedido para falar dessa música, da sua letra, aceitou e contou a história de um rapaz cuja casa havia incendiado. O rapaz havia ficado sem casa e sem ninguém, já que os familiares haviam morrido no incêndio. Desamparado, ele pediu ajuda a vizinhos, que o abrigaram e lhe deram comida em troca de trabalho nas lides domésticas.

A música retratava a sua situação naquele momento: sem escola, que se revelara a única aposta materna para o filho, mesmo que jogada em um ideal inatingível para ele, estava completamente desamparado: sem pai nem mãe. L. não havia conhecido seu pai nem ousara perguntar sobre ele durante muitos anos, pois não era assunto abordável na família. Havia sido criado na casa da avó materna. Vivia entre mulheres: avó, mãe e tia, ocupando-se junto com elas das lides domésticas.

O acontecimento mais importante de sua vida tinha sido a busca judicial do reconhecimento paterno, via pela qual seu pai soube que tinha este filho, e L. pôde falar de seu pai com sua mãe. Ao longo deste período durante o qual aconteceu o processo, muitas expectativas se criaram e talvez tenham permitido a L. viver sua adolescência de outra forma, saindo de uma situação de infantilização na escola e em casa. Ele finalmente conheceu seu pai, mas pouco tempo depois do encontro tão esperado, quando L. descobriu que tinha tios, avós paternos, irmãos, além de pai, o mesmo foi trabalhar em uma cidade muito longe, e seu contato tornou-se difícil e raro.

Após o período incerto e muito difícil para L., que representara na história contada acima, quando longe do pai e da escola, a vida se arrastou sem perspectivas para ele, sua mãe concluiu que não mudariam de cidade. Novamente a escolarização voltou à pauta das conversas com a terapeuta. Com pouca agilidade, a mãe contatou escolas em outra cidade, através de indicações de Fabiana, e acabou encontrando uma vaga em uma turma noturna de EJA, ensino para jovens adultos. L. se entusiasmou com a nova proposta. Voltou à escola, mas tudo era novo e diferente. Um atendimento de psicopedagogia também foi retomado, a pedido da mãe.

Nesta escola, L. estava entre colegas trabalhadores e mais velhos, não alfabetizados, e apreciou a nova condição escolar. A vinda para a nova escola também lhe trouxe a oportunidade de convívio com estudantes da universidade, já que compartilhava diariamente com eles o transporte coletivo. Passou a viver e a falar de suas grandes questões existenciais, de um adolescente crescido: namoro, casamento, futuro, profissão, aparência, consumo, beleza, música, bailes, etc.

Camila, sua nova professora no ensino de jovens adultos, foi procurada pela terapeuta. Ela queria alfabetizá-lo, mas falou de L. como um aluno inconstante, sempre querido e afetivo; todos gostavam dele, mas ele era muito fechado e desinteressado, desanimado muitas vezes. Sua mãe não buscava a escola nem interagiu com os profissionais que o atendiam. A nova psicopedagoga, que em contato com a terapeuta havia se proposto a fazer o acompanhamento de sua escolarização, não o fez, não materializou seu suposto interesse em ampliar sua clínica em direção à escola ou a outro espaço de aprendizagem. Estes poucos e espaçados encontros interdisciplinares entre a psicopedagoga e a terapeuta de L. não serão relatados aqui, mas fizeram parte de uma tentativa de estabelecer um trabalho conjunto, mesmo que em paralelo, entre esses dois atendimentos. Frente a esta situação, ao interesse de L. em falar de sua escola e à disposição da professora Camila em conversar sobre L. com as profissionais que o atendiam, a terapeuta começou a se encontrar com a professora.

3.3.2 - Encontros com a professora: primeiro nível

Os primeiros encontros ocorreram sem regularidade no primeiro ano de escolarização de L. nesta escola. A idéia era ter notícias sobre o novo ingresso de L. na escola, já que ele abordava o assunto constantemente. Os encontros foram marcados por relatos de Camila sobre o formato do ensino oferecido, muitos problemas na instituição e considerações sobre a própria proposta pedagógica em vigor. L. lhe interessava, suas dificuldades, mas também seus interesses e maneiras de responder às diversas situações de aprendizagem vividas. A partir daí estabeleceu-se uma combinação de encontros regulares, tendo sido anunciados para a mãe e para L. como parte do seu tratamento clínico.

Cabe dizer que, neste meio tempo, o atendimento psicopedagógico mais uma vez foi encerrado, por motivos pessoais da profissional, e L. viveu isso com muita tristeza, querendo desistir de tudo. Tudo o quê? De tudo aparentemente, tudo que o levava aos atendimentos e à escola. L. parecia mais uma vez encontrar-se fracassado; sua história, como dissemos, era repleta de desistências por parte de quem se ocupava dele.

No segundo ano de L. no ensino de jovens adultos, iniciaram-se os encontros mensais, e o espaço de interlocução com Camila se constituiu pouco a pouco. A jovem professora se deparou com uma turma diferente, composta, na sua maioria, não por adultos trabalhadores, mas por vários jovens oriundos da escola especial da APAE. Interessada pela chamada educação especial, que fazia parte de sua formação em curso na faculdade, este “perfil” de turma inquietava Camila. Suas questões iam se desenvolvendo a partir das diferentes histórias e realidades familiares de seus alunos que descobria aos poucos, suas dificuldades, assim como as respostas de cada um frente às situações de aprendizagem que propunha. Sua reflexão ia na direção do que lhe parecia importante ensinar e propiciar-lhes como experiência no espaço escolar. Visava à autonomia e à circulação social, em paralelo com um ensino mais formal. Ao longo do ano, Camila de fato ampliou sua proposta de trabalho neste sentido,

promovendo saídas, como viagens à capital, atividades culturais na cidade, palestras na escola, etc.

Quanto a L., era observado, avaliado e falado também a partir destas questões que Camila havia formulado para dirigir o trabalho com o grupo todo. Muitas cenas e impasses foram trazidas para os encontros em uma busca de uma significação, à medida que formulava suas perguntas e hipóteses nesta interlocução. Os exemplos abaixo ilustram o movimento da professora.

L., em determinado momento, desinteressou-se pela aula afastando-se fisicamente do grupo, deixando sua mesa longe dos colegas e fechando-se às abordagens de Camila. Foi possível, na interlocução e compondo a conversa com elementos da clínica, situar o início de tal comportamento a partir da saída de alguns colegas do grupo, que avançaram para a turma seguinte em função de seus progressos. A situação identificada levou Camila a uma reflexão sobre a forma de avaliação de seus alunos. Considerava L. um aluno forte em alguns conteúdos, como conhecimentos gerais e geografia. Mas, de fato, em termos da alfabetização ainda não poderia acompanhar a turma seguinte. Seguiram-se questões sobre como dar continuidade ao tipo de trabalho que vinha fazendo, já que na turma seguinte eram trabalhados muitos conteúdos e de maneira convencional, com muita exigência, de tal forma que não via como encadear, devido à diferença de abordagem, o que havia construído com o trabalho da professora da turma seguinte. O que se achava para ser pensado em nível mais amplo na escola se colocou claramente. A experiência de L. e seu significado construído na interlocução, ou seja, a repetição do fracasso vivido por ele ao ver seus colegas progredirem e os efeitos depressivos na sua condição de aluno estampados pela falta de interesse e fechamento, assim como a ameaça que constituía o não acolhimento na proposta de ensino da turma seguinte, haviam dado elementos para Camila questionar e repensar tanto a avaliação quanto a progressão escolar.

Em determinado momento, Camila queixou-se da não participação de L. em atividades fora da escola, que em princípio lhe interessariam bastante. Tratava-se, por

exemplo, de uma ida ao teatro. Tão raros eram os espetáculos teatrais na cidade, e logo ele, que gostava tanto de circular socialmente, não havia se interessado em ir; não aparecera. Camila não entendia. À medida que foi perguntada sobre suas conversas com a turma e sobre a preparação feita para esta atividade, chegou juntamente com a terapeuta à seguinte questão: Será que L. sabe o que é uma peça de teatro? De fato, não haviam discutido nem falado a respeito, talvez por parecer óbvio a Camila do que se tratava e o quanto parecia interessante para ele. Imediatamente muitas possibilidades de trabalho surgiram para ela durante a conversa, uma vez que concluiu que muitos alunos nunca haviam assistido a uma peça teatral e talvez não tivessem mesmo a mínima idéia do que se tratava. Não havia aulas de teatro na escola nem eventuais encenações; na cidade, muito poucas. Como poderiam se interessar?

Algumas questões que surgiam mostravam suas estratégias de ensino diferenciadas e construídas a partir de seus alunos e suas realidades. Houve um envolvimento importante da turma com o aniversário de uma colega, cuja família pouco investia em sua vida social e autonomia, apesar de suas grandes capacidades. Todo um planejamento foi feito pela turma para uma festa em aula, mas na última hora os pais desistiram de dar dinheiro para o bolo e os salgadinhos da festa e a jovem, além de triste, ficou muito constrangida, pois havia convidado amigos de outras turmas. Camila já havia falado desta jovem que recebia um benefício pecuniário em função de sua deficiência, mas não tinha autonomia para usá-lo, nem seus pais utilizavam o recurso com ela. A situação desagradava à professora, que justamente queria ver seus alunos agirem de forma mais autônoma. Assim, foi planejada uma festa surpresa para ela, e cada colega participaria com algum dinheiro. L., cuja família tinha condições financeiras de contribuir, incomodou-se bastante com as palavras de Camila para lembrá-lo de trazer sua pequena contribuição. Ela não compreendia o porquê do incômodo e da reação aparentemente exagerada de L. naqueles dias. Com a terapeuta, Camila pôde abordar as questões que estavam em jogo naquela atividade: a forma de L. lidar com dinheiro, a noção que tinha dos números e valores de objetos de consumo e também sua forma de se relacionar com sua mãe nesta questão. O que significaria investir em uma festinha da colega de escola para ele ou para sua mãe? As questões

se abriam e mostravam que L. dependia da mãe – ou até se confundia com ela, como a terapeuta via aparecer na clínica – para contribuir com trocados, pois claramente a mãe não se interessou pela atividade, e ele não sentiu-se seguro e autônomo nesta situação para tomar para si o que lhe era pedido.

A respeito do ensino de leitura e do interesse de L. nesta aprendizagem, Camila, após observar as diversas reações de L. frente ao proposto em aula, contou como se surpreendeu ao descobrir que, quando havia competição associada à atividade de leitura, ele ficava muito entusiasmado e mostrava saber ler várias palavras. Interessava-lhe o jogo e nele mostrava sua capacidade para ler, não utilizada em tantas outras atividades. O interessante é que, a partir da queixa que se apresentava a este momento dos encontros, mais com tom de início de reflexão, Camila questionou-se sobre o que L. sabia ou não sabia e sobre a descontinuidade que encontrava não só no seu interesse, mas também na forma de ele se apropriar do seu saber e mostrá-lo ao outro. O reconhecimento e o valor atribuídos ao ganhador pareciam mobilizar em L. uma capacidade de arriscar-se frente à letra, dando a ver suas hipóteses de leitura. Queria ganhar, ter valor, acertar, mas seus fracassos eram pesados demais.

Camila decidiu pelo avanço de L. para o nível seguinte, junto com alguns colegas, quando vislumbrou na nova professora, que assumiu a turma do segundo nível, as condições para dar seguimento ao seu trabalho. Um encontro de “passagem” foi feito com a terapeuta e as duas professoras, no qual elementos da história escolar e familiar de L., suas dificuldades, avanços e capacidades foram abordados com um acolhimento bastante intenso por parte da nova profissional. Na verdade, toda uma nova perspectiva foi vislumbrada para L. por Camila. E, de fato, a mudança teve efeitos importantes para ele: seu interesse e implicação na aula cresceram muito a partir daí.

3.3.3 - Encontros com a professora: segundo nível

No primeiro encontro com Irene, a nova professora, ela abordou a questão do diagnóstico de L., desenvolvendo uma série de considerações sobre a deficiência

mental e o uso de tal diagnóstico no campo da educação. Ao mesmo tempo em que, questionada, teceu estas considerações, explicitou sua hipótese de deficiência mental leve para L., sem parecer fechar nenhuma porta em razão disso. Ao contrário, foi como se dissesse desta forma que L. era ensinável. Os seus relatos, de fato, comprovaram isso. Pois os encontros seguintes pareceram servir para que Irene falasse das muitas produções de L., das atividades propostas – que integravam arte, música, geografia, história, atividades do dia-a-dia com leitura/escrita e matemática – e da sua intensa participação, inclusive com trabalhos para casa.

Os relatos, intercalados por perguntas da terapeuta, traziam detalhes sobre as atividades desenvolvidas e o entendimento de Irene a respeito do processo de aprendizagem de L. na leitura e no trabalho com o número. Irene integrava os interesses de L., assim como os de seus colegas, nestas atividades que criava, sempre com o cuidado para que a participação de L. fosse dentro de suas condições. A confiança e alegria de Irene ao contar de sua prática e da relação que se estabelecera entre ela e L. chamavam sempre a atenção. Da mesma forma, no atendimento clínico, L. contava de atividades que estava fazendo, sempre muito animado com as novidades e com Irene. Para surpresa de sua terapeuta, de fato, nos encontros só ouvira relatos positivos, de muitos avanços, parciais mas importantes. Irene também observava e contava as expressões de afeto que L. tinha com ela, suas relações com os colegas e o papel importante que ela própria adquirira na vida do aluno.

Irene lamentava que L. saísse todos os dias mais cedo da aula para pegar o transporte coletivo, não queria que ele perdesse a aula semanal de geografia, matéria que lhe agradava tanto e que era ministrada naquele horário em que L. não estava. Foi interessante notar que nunca haviam sido questionados pela escola seus horários diferenciados ou o fato de ele perder parte da aula por sair mais cedo. A partir deste desejo de Irene de que L. não perdesse aula, surgiram-lhe questões em relação ao investimento familiar nele e à sua necessidade de sair naquele horário. Não haveria outro jeito?

Irene questionou-se fortemente, a partir daí, sobre o real interesse da mãe de L. na aprendizagem de seu filho. E, ainda, simplesmente sobre seu interesse no filho: a mãe nunca havia aparecido na escola, a não ser sem tempo suficiente para conversar com ela ou quando eles estavam em aula. Falou que via uma mãe interessada em resultados, mas não no filho. Contou então que, em um destes momentos de conversa apressada, zangou-se com o tom de cobrança da mãe sobre a aprendizagem do filho e com uma certa ameaça de desistência da escola. Irene, em tom firme, disse ter afirmado o interesse da escola no filho dela. Contou-lhe sobre os avanços que L. obtivera em suas aprendizagens e questionou, indignada, o interesse da mãe, invertendo a cobrança: “Do meu aluno eu sei, e tu do teu filho?” Esta situação foi inédita na história escolar de L. Pela primeira vez para este aluno, a escola se responsabilizou pelo seu trabalho e devolveu à mãe, mesmo que rapidamente, num momento tenso, perguntas sobre as suas responsabilidades e participação na vida de L..

Em mais de um dos encontros, questões pessoais da própria Irene foram colocadas, mostrando que, às vezes, falar a partir de um lugar próprio também implica falar de si. Quando o futuro ou a continuidade da aposta feita está em jogo, incertezas de suas próprias trajetórias se colocam. Neste sentido, a situação de tratamento médico de Irene surgiu – assim como anteriormente houve uma dúvida sobre assumir ou não outra proposta de trabalho que a afastaria da turma de L..

Alguns meses mais tarde, uma licença médica de Irene interrompeu os encontros e trouxe como consequência um retorno temporário de L. e seus colegas à turma do nível anterior com a ex-professora Camila. Esta passou a dar conta dos dois grupos de alunos de níveis diferentes. Camila fez questão de se encontrar com a terapeuta para explicar a situação profissional que vivia e as preocupações quanto ao futuro escolar de L.: sairia da escola no final daquele mês, e um impasse administrativo se colocara em relação à continuação de Irene na turma de L.. Havia falta de professores, remanejamentos em vista, enfim incertezas nas condições da própria escola para levar adiante o ensino noturno com alfabetização de jovens adultos. A situação refletia

obviamente a política em vigor e as prioridades assumidas pelo atual governo do estado.

A ruptura e as mudanças trouxeram tristeza a L.; sua tendência a fechar-se frente ao afastamento daqueles que lhe dão suporte reapareceu, como contara Camila. Mas desta vez foi possível para ele falar, em seus atendimentos clínicos, deste sentimento que o abatia tanto e da falta que sentia de Irene. Sofria também porque sabia que ela estava doente e que sua volta dependia do sucesso de seu tratamento. O acompanhamento de todas estas intercorrências por parte da terapeuta, através dos encontros com as professoras, permitiu que no espaço clínico L. obtivesse auxílio também para se situar com tantas informações.

A situação não tardou a se regularizar; Irene voltou à sala de aula com seus alunos do segundo nível, e L. vibrou com o desfecho ocorrido. No último encontro realizado, Irene contou, surpresa, que L. não regredira nas suas aquisições e na sua disposição ao trabalho. Este trabalho segue acontecendo.

3.3.4 - Comentários sobre encontros com as professoras

Não é possível estabelecer uma relação direta de causa e efeito entre os acontecimentos da vida escolar de L. e os encontros realizados entre sua terapeuta e suas professoras. Estes encontros são momentos de escuta e dão espaço à fala da professora, momentos de reflexão sobre seu trabalho e sua implicação neste, sobre um aluno e a relação com ele. Mas são também possibilidade de diálogo sobre um sujeito no qual se faz uma aposta. Seriam apostas diferentes? Um certo compartilhamento desta aposta – que resulta da ampliação do trabalho clínico em direção à escola – é que podemos supor auxiliar na sustentação do investimento escolar naquele aluno e na construção de uma proposta educativa para ele, mesmo que com percalços e avanços, como vemos neste caso.

O trabalho clínico com este paciente se realizou desde o início a partir de sua possibilidade de fala enquanto sujeito suposto saber e que pode, frente ao outro, afirmar seu saber. Ou seja, fazer-se entender, explicitar seus sentimentos, perguntar sobre o que não sabia e queria saber, interessar-se por sua própria história, ser auxiliado nas suas dificuldades. O recurso à escrita, principalmente no que diz respeito ao calendário, às horas, mapas, revelou uma ampliação na sua organização psíquica e cotidiana, dando-lhe mais autonomia e segurança em seus deslocamentos e atividades. Intervenções dando pequenas instruções sobre como usar um elevador, o banheiro ou a campainha, extremamente úteis e bem acolhidas por ele, revelaram, juntamente com elementos de sua história, o desamparo em que se encontrava e o fracasso solitário que enfrentava em inúmeras situações. O vazio de sustentação e o ideal ao qual estava jogado pela referência materna o deixavam em uma situação de extrema ansiedade e insegurança. O mundo fantasioso, de histórias quase mágicas que construía foi aos poucos dando lugar a um mundo de questões difíceis e sofridas, possibilitando o trabalho de uma diferenciação entre o que podia dizer de si e o que sua mãe dizia, entre o que ele fazia e o que ela fazia.

A situação escolar trazida para a cena clínica, inicialmente através de desenhos e jogos infantis, foi gradualmente dando lugar a que L. mostrasse suas dificuldades e pudesse falar de situações vividas com sofrimento, assim como falar daquelas pessoas que contavam para ele. Parece de fundamental importância a tomada inicial por sua terapeuta do seu saber doméstico e rural, como algo a ser ensinado e contado por ele, mas para um outro que nada conhecia sobre o assunto e tinha interesse, perguntando o que não compreendia; assim como a sua fala, que continha palavras pronunciadas de forma incompreensível, mas que, com algum esforço, era possível esclarecer. Também foi importante L. ter sido recebido como um adolescente, não sendo aceitos comportamentos ou atitudes de criança em determinadas situações; ele tinha condições de compreender as regras estabelecidas no social para pessoas de sua idade.

Mas ampliar o que se passava na cena clínica, no laço transferencial, ou seja, uma mudança na sua posição frente ao outro, com apoio e verbalizações, parecia ser o

desafio. A dúvida que surgiu para sua terapeuta sobre o espaço adequado para a ampliação desta aposta se resolveu a partir do desejo de L. e de sua história familiar: a continuidade da escolarização. E os encontros com suas professoras foram surgindo como consequência da clínica de um jovem que vivia na escola.

Como não poderia deixar de ser, os encontros com Camila foram muito diferentes daqueles com Irene. Revelam posturas distintas frente a L., jovem adulto com dificuldades na aprendizagem.

Camila o acolheu em sua escola de adultos, o que foi importante para L. tendo em vista sua experiência de fracasso e infantilização na escolar anterior. Frente às dificuldades do grupo como um todo, mas também frente àquelas de L., com muitos momentos de fechamento e desinteresse, Camila mostrou sua disposição para repensar a proposta de ensino e de avaliação no enquadre onde se encontrava, assim como as atividades que, em princípio, restringiam-se praticamente à alfabetização e à matemática. A via de trabalhar a autonomia e alguma circulação social teve significado importante para Camila, que partiu das situações de seus alunos, descobrindo neles questões básicas do cotidiano para serem trabalhadas juntamente com o ensino mais formal. Mas para L., sua aceitação no grupo, o fato de interagir com os colegas, conhecer suas dificuldades e de compartilhar histórias de vida com adultos pintou sua experiência escolar com cores diferentes das que tinha conhecido.

Certamente, a hipótese de Camila, construída na interlocução com a terapeuta, sobre seu estado depressivo após o avanço de colegas para outros níveis, teve fundamental importância na sequência de sua vida escolar. Poder visualizá-lo, a partir de determinados conhecimentos que tinha, em um nível mais avançado com a professora Irene – mesmo que aí possamos também ver um movimento seu de desistência frente à L. no que tange à continuidade de sua alfabetização – não deixou de ser uma aposta na continuidade de sua escolarização e em L. mesmo. Fundamentar este avanço em um sistema de avaliação mais abrangente do que o padrão, que levasse em conta a evolução do aluno a partir do que ele apresentava de singular,

podemos pensar que é condição para termos escolarização de alunos com necessidades especiais.

Já os encontros com Irene revelaram um trabalho muito bem estruturado em suas propostas e intervenções, de forma que poucas interrogações surgiram, sendo muito mais relatos sobre o engajamento de L. nos processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, uma transferência se estabeleceu bastante rapidamente da professora com o aluno, e sua valorização foi sensível pelos avanços que surgiram.

O que de alguma forma apareceu nos encontros com Irene foi o quanto este lugar dado a L. dependia da sua pessoa, limitava-se a um projeto seu e não da escola como um todo. Quando a incerteza de sua permanência se instaurou, foi o projeto de escolarização de L. que ficou ameaçado. Na escola, ninguém anunciou nem deu notícias sobre o que viria, talvez ninguém soubesse. Como bem colocou a Profª Camila, a turma se tornou uma turma de escola especial; não era para este fim que o ensino de jovens adultos existia. Nem por isso a escola se tornou uma escola inclusiva como outras de ensino fundamental; então, como vimos, o engajamento acabou sendo individual, de determinada professora, ou melhor, daquelas que acolheram L. e se engajaram com ele, mas também nos encontros com sua terapeuta. No entanto, sabemos que escolarizar adultos ou crianças com problemas de desenvolvimento e graves dificuldades na aprendizagem exige continuidade de investimento e uma reflexão a esse respeito, que, se ficar limitada àquele profissional envolvido, perde-se com seu afastamento.

Para L., estes encontros tinham importância muito grande; sabia de suas datas e interessava-se por comentários a esse respeito. Utilizou-se, na ocasião da volta de Irene à turma, de uma certa malandragem para que acontecesse o último desses encontros, dizendo simultaneamente à professora e à terapeuta que uma queria falar com a outra. Fazia o mesmo quando queria que sua mãe se fizesse presente no seu atendimento clínico. Mostrava, assim, seu desejo de que falassem dele, investissem nele, ou mesmo compartilhassem seus avanços. Com a mãe, nem sempre a situação

era a mesma; por vezes, usava-se deste recurso para trazê-la ao atendimento e dizer algo que ele não conseguia falar sozinho.

As questões que se abriram nos encontros sobre sua vida familiar, com Irene, revelavam preocupações que diziam respeito à forma como a mãe de L. se relacionava com seu filho e à sustentação que a professora via como necessária para ele. Os limites da intervenção escolar não entraram como tais na pauta dos encontros, e as questões trazidas ficaram em aberto.

Talvez possamos identificar uma diferença no que se passou nos encontros com as duas professoras: Camila verbalizou e pensou sua prática à medida que falava de L., enquanto Irene, mais experiente, explicitou seu fazer e buscou nas conversas com a terapeuta elementos para pensar L. e a relação estabelecida com ela. Irene não tinha dúvidas quanto à sua prática e ao que proporcionava ao aluno, mas era extremamente sensível ao sentimento que L. demonstrava por ela.

Podemos pensar que L. teria sido um aluno inclusivo se tivesse nascido alguns anos mais tarde. Ou, quem sabe, está dentro de um processo de inclusão escolar mesmo que não referido com esta nomenclatura? Sua trajetória de exclusão escolar na infância dentro de sua própria escola reforça o que temos tomado, para alguns casos da clínica com crianças com distúrbios no desenvolvimento, como necessidade de desdobrá-la em direção à escola. Ou ainda, para sermos mais exatos, o interesse de trabalhar de forma interdisciplinar com estas crianças. L. chegou a ter na infância atendimento psicológico, mas, segundo a fonoaudióloga que de fato o tratou, nunca foi possível encontrar a psicóloga que o atendia, e depois L. teve alta, o que a fonoaudióloga até hoje não entendeu.

3.4 - CASO A.

3.4.1 - Apresentação clínica

A. tem 14 anos e foi atendida em tratamento analítico durante cinco anos e meio, dentro de uma instituição interdisciplinar para crianças e adolescentes deficientes, até sua passagem para um atendimento em fonoaudiologia. Apresentando um quadro de grave lesão cerebral com seqüelas motoras importantes, convulsões e cegueira, A. tinha comportamentos estereotipados de auto-agressão e choro cada vez que se separava de seu pai ou que ele dirigia a palavra a um estranho em sua presença. Seu tratamento em psicanálise acontecia em paralelo com atendimento em fisioterapia, e momentos de interconsultas – de interlocução entre as duas profissionais – foram freqüentes.

A descontinuidade que marcou o primeiro período do atendimento se manifestava tanto do ponto de vista do investimento de seus pais no tratamento quanto da abertura de A. para o trabalho clínico. Algumas brincadeiras começavam a se construir, mas se perdiam em um momento seguinte, e A. mostrava-se bastante desorganizada. Da mesma forma, o difícil controle de suas convulsões variava: o número de crises diminuía durante um tempo, mas no período seguinte voltavam em grande freqüência. Os pais não atribuíam significado às mudanças em seu comportamento ou no quadro convulsivo nem relacionavam-nas a eventuais alterações na sua rotina, na vida familiar ou a qualquer acontecimento. Mas as dificuldades dos pais para trazê-la aos atendimentos, em terem alguma pontualidade, para a confiarem à terapeuta e falarem algo de sua filha sem ser pela via de sua doença orgânica deixavam patente que as oscilações relacionavam-se de alguma forma ao que se colocava em jogo para eles no seu atendimento.

Seu ingresso na instituição carregava a marca de uma espécie de profecia feita no final da avaliação em fisioterapia; ou seja, a profissional dissera a seus pais: “A. vai caminhar!” – apesar das grandes dificuldades motoras de seus membros inferiores.

Pouco depois destas palavras, de fato A. começara a andar com apoio, e por esta via se iniciara seu tratamento na instituição. A transferência dos pais com a fisioterapeuta parecia mais estabelecida do que com sua analista; no entanto, A. também apresentava oscilações importantes nesse atendimento.

Cabe dizer que houve algumas trocas de profissionais da área da psicanálise na instituição envolvendo o atendimento de A., e este fato teve conseqüências diretas na transferência dos pais. A separação de A. do corpo paterno envolveu um trabalho longo, assim como a retomada da participação da mãe no circuito institucional e nos cuidados com sua filha.

Interessa-nos falar aqui de um movimento feito por A., ao longo deste tempo, que foi sustentado pelo atendimento analítico. A. começou, pouco a pouco, a demonstrar interesse por muitos profissionais e pacientes que encontrava na instituição: nas entradas e saídas da sala de espera, na sua sala de atendimento quando aconteciam “invasões” do espaço por outras crianças, nos encontros casuais no pátio interno e externo da instituição, na secretaria ou na cozinha, local sempre muito freqüentado. Não só aceitava o contato com eles, que lhe falavam, tocavam-na, como também os procurava. A evolução em seu caminhar lhe permitiu buscar ativamente, durante os atendimentos, esses diferentes espaços da instituição e encontrar seus amigos e conhecidos.

3.4.2 - Ingresso no trabalho educativo

Em determinado momento, a música, recurso utilizado desde o início de seu atendimento, pois lhe agradava muito, orientou seu caminhar para uma oficina de capoeira que se realizava no mesmo horário de suas consultas. Bem acolhida por seus integrantes e peloicineiro, A. passou a freqüentar “extra-oficialmente” esta atividade, e o seu atendimento passou sistematicamente a acontecer com este grupo. A., que no início praticamente não segurava nenhum objeto na mão – todos eram jogados ao chão depois de terem sido levados à boca –, começou a tocar instrumentos, “cantar”

acompanhando o grupo, bater palmas e marcar com seu corpo o ritmo de base da capoeira. Seu pai, que sempre aguardava na sala de espera ou no jardim, presenciava seu interesse e sua participação na atividade escolhida, pois ela acontecia quase sempre por ali, sob seus olhos.

A. não queria mais sua sala de atendimento, mesmo quando eventualmente não tinha oficina. As conversas na cozinha, na secretaria, o que acontecia na instituição, mobilizavam-na sempre.

Nesta mesma época, havia sido inaugurado um projeto com grupos educativos, ampliando um trabalho pedagógico que começara justamente a partir do encontro de dois jovens pacientes que passaram a se freqüentar durante seus atendimentos individuais e com seus respectivos terapeutas. A ampliação dos laços sociais através do encontro com o outro semelhante e da oferta de um trabalho em grupo vinha há muito tempo sendo debatida pela equipe. Crianças e adolescentes que não se encontravam ainda em condição de ingressar em uma escola especial ou regular, seja pela avaliação de seus terapeutas ou por avaliações feitas em algumas escolas, mostravam disposição e interesse em estar com outros pacientes. Formalizou-se, então, institucionalmente o trabalho de grupos dentro de uma perspectiva educacional.

A oficina escolhida por A. era uma das atividades deste trabalho em grupos. Vários alunos que integravam os grupos eram seus conhecidos, e algumas visitas às salas de aula, durante outras atividades, também começaram a acontecer, desta vez durante o atendimento de fisioterapia, até que chegou o momento em que suas terapeutas consideraram que A. era uma candidata a participar dos grupos educativos. Como o trabalho na instituição era interdisciplinar, sendo os casos clínicos, a maior parte das vezes, apresentados e discutidos em reunião de equipe, muitos profissionais acompanhavam o tratamento de A.. Desta forma, o encaminhamento para o trabalho educativo não só foi solicitado, mas debatido e desejado por muitos membros da equipe. A. queria estar com outras crianças, e os profissionais a queriam em um grupo que se formou.

Então foi feita uma preparação cuidadosa para propor esta novidade à família, através de apresentação da professora, acompanhada de sua analista. O medo de rupturas tanto na transferência quanto na frágil estabilidade de A. era grande, tendo em vista a história pregressa de seu tratamento. Mas os pais já estavam bastante tranquilos em relação à instituição e a suas terapeutas; A. estava muito diferente de como havia chegado na instituição. Ainda tinha rotinas muito rígidas, um corpo tomado por muitos cuidados referentes a necessidades fisiológicas, mas algo na posição parental tinha dado lugar a um desejo que se manifestava na busca de outras pessoas. Ainda falava raras palavrinhas em ecolalia com a fala infantilizada que o pai lhe dirigia. A família, que nunca havia falado em escola para a filha, não só aceitou o encaminhamento, como se esforçou para adaptar-se aos novos horários e regras.

Junto com a professora responsável pelo grupo e o oficinairo, foi pensada uma forma de A. ingressar aos poucos nas atividades propostas. Começou participando da capoeira, que ela havia escolhido, junto com sua analista, até que sua presença não se fizesse mais necessária. Seu horário ampliou-se com a inclusão do lanche junto com suas colegas e as professoras⁵⁷, e, em seguida, A. pôde integrar-se às oito horas semanais de trabalho educativo. Seus atendimentos em fisioterapia e psicanálise continuaram em paralelo.

3.4.3 - Encontros com as professoras

Como vimos acima, os encontros entre os envolvidos no tratamento de A. sempre aconteceram na instituição, fossem nas reuniões de toda a equipe de profissionais da instituição ou em momentos de interlocução chamados de interconsultas. Não foi diferente no momento de ingresso no trabalho educativo de A.. Igualmente, a própria equipe que se ocupava dos quatros grupos existentes também realizava uma reunião semanal específica para acompanhar a constituição desses

⁵⁷ Cada grupo era animado por uma pedagoga e uma terapeuta ocupacional. Faziam parte das atividades, além do trabalho pedagógico feito por ela, oficina de capoeira e oficina de criatividade realizadas respectivamente por profissionais da Educação Física e Psicanálise.

grupos e o andamento do trabalho. Sempre houve um compartilhamento da dificuldade de trabalhar em grupos, uma vez que todos os alunos possuíam dificuldades psíquicas e orgânicas muito importantes e, em princípio, juntar estas crianças e adolescentes não significava necessariamente formar um grupo como estamos acostumados a conceber com crianças mais estruturadas psiquicamente⁵⁸.

Muitos destes momentos de interlocução serviram para discutir e integrar elementos oriundos da transferência com os pais, do seu discurso, na tentativa de significação do comportamento de A. e de manutenção do investimento dos pais no trabalho realizado. Cabe salientar o vazio de palavras que sempre rodearam A., o comportamento verbal infantilizado e pobre que lhe era endereçado e a preocupação constante com suas questões orgânicas. Em sua vida, o que não era medicamento e doença tinha a ver com suas necessidades corporais.

Os relatos, nos encontros após o ingresso nos grupos, mostravam a música como marca de um viés de abertura para o trabalho com A. Utilizada em várias atividades educacionais, era também do interesse de suas colegas. Mais tarde surgiram questões ligadas à sua sexualidade e à sua alimentação.

Quanto à sexualidade, a masturbação era uma queixa já antiga da mãe. A. havia crescido e muitas vezes em casa, nas sessões e agora em aula tomava-se por movimentos claramente masturbatórios, deixando sua professora em dificuldade, já que as tentativas de falar a esse respeito e chamá-la para outra atividade não surtiam nenhum efeito. Havia uma regra estabelecida no grupo que não permitia este comportamento em aula, mas como A. não a cumpria, sua professora não sabia mais o que fazer. A conversa a esse respeito com a professora levou a professora a se autorizar a interromper estes momentos de A., mesmo que forçando-a fisicamente a sair da posição em que se colocava, deitada no chão.

⁵⁸ Houve uma supervisão na instituição realizada por Alfredo Jerusalinsky que abordou este tema, ou seja, de que um grupo se organiza em torno de uma identificação e que sujeitos não estruturados neuroticamente dificilmente constituem, juntos, um grupo.

A. não gostou do que ocorreu, mas obedeceu, contou a professora. Choramingou um pouco. No atendimento clínico, A. queixou-se muito, também choramingando, e levou sua analista à sua sala de aula repetindo a cena, de forma que sua queixa foi significada a partir do que havia se passado com a professora. Verbalizada a situação sobre o acontecido em aula e a proibição que lhe fora feita, A. seguiu queixando-se. No final do atendimento, foi conversado com seu pai a esse respeito, e A. confirmou seu descontentamento, voltando a se queixar.

Constituir entre o atendimento clínico, a sala de aula e a família uma rede discursiva que incluía A., pois com ela o assunto era desenvolvido a partir de sua queixa e de sua confirmação de que se tratava disso, teve efeitos importantes. O interessante deste momento foi que também com a mãe as conversas se ampliavam, e, nesta época, finalmente a mãe contara que A. havia ganhado um quarto próprio, na casa nova. Deixara de dormir com o pai, e seus pais venciam de alguma forma o medo de deixá-la dormir sozinha, arriscando uma queda no caso de convulsões noturnas, que eram freqüentes.

Também sua higiene pessoal era assunto da mãe. Ela se queixava do marido que eventualmente ainda dava banho em A., mas não a lavava direito. Sua mãe pôde entender, surpresa, que o crescimento da filha exigia do pai uma outra postura em relação ao corpo púbere da filha. Eram aspectos de extrema importância para a constituição de seu corpo e seu processo de separação do corpo paterno que puderam ser tratados.

Estes enlaces entre elementos da clínica e o trabalho educativo se construíram a partir dos encontros de interlocução. Se a professora permitiu-se agir de acordo com o que pensava ser necessário para manter sua postura em aula, necessária para o grupo e para que as atividades pudessem acontecer, sua analista munuiu-se de elementos para significar seu choro/queixa quando saía da aula para o atendimento clínico, assim como ouvir sua mãe a partir do que A. encenava em aula, e não no vazio costumeiro no qual suas reclamações costumavam cair.

No ano seguinte, outra dupla de professoras assumiu seu grupo, entre elas Rosa, já bastante conhecida de A. em função dos encontros acontecidos na cozinha em anos anteriores. Composto só de alunas de uma mesma faixa etária, o grupo, em suas atividades, como passeios e festas, passou a trabalhar o corpo do ponto de vista do que marca o feminino: maquiagem, penteados, adereços, etc., dando seguimento para questões da sexualidade de A.. O corpo enquanto sexualizado, sua representação no social e a relação com rapazes eram questões para algumas de suas colegas.

A alimentação em grupo, na rotina do lanche, envolvida por palavras e intervenções instrumentais facilitadoras para as alunas que apresentavam dificuldades variadas, também foi assunto dos encontros realizados com as professoras. Com um longo histórico de dificuldades nesta área, ou seja, para passar dos alimentos líquidos na mamadeira aos sólidos, A. vinha, aos poucos, passando a freqüentar restaurantes com seus pais, após ter aumentado seu cardápio. Mas a rigidez de seus lanches, sempre repetidos e “sem graça”, incomodava as professoras, que começaram a pedir variações aos pais. A falta de autonomia para alimentar-se também foi trabalhada por elas, e A. aprendeu a pegar a colher e comer sozinha com ajuda das suas palavras. Preferia, é claro, que lhe dessem a comida na boca, mas tinha pressa, era faminta. Como outras colegas também precisavam de ajuda e ela tinha que esperar, A. se lançava sozinha. Também começou a pedir comida, dizendo “mais”. Foi feito um filme para o dia das mães, e A. apareceu comendo sozinha. A mãe assistiu surpresa: A. podia segurar a colher e servir-se quando a professora estivesse se ocupando de outra. Podia pedir “mais” quando queria. Algum tempo atrás negava-se a comer com a mãe, só aceitava o pai, contara muitas vezes a mãe.

Em um encontro bastante informal com Rosa, sua professora, ela contou que A. respondeu a sua pergunta durante o lanche: Quer mais? A. dissera pela primeira vez: “Quer!”. A. falava poucas palavras e de forma ecológica, como dissemos antes, reproduzindo até a entonação de seu pai. Sua fala não era tomada pelos pais como tendo significado, ou seja, brincavam com A. repetindo várias vezes a mesma palavra

que ela e: “nenê”, “táta”, “gute”... A tentativa, no trabalho clínico, de tomar suas palavras junto aos pais como portando algum significado caía no vazio.

Muito tempo antes, um dos primeiros encontros de A. com um “amigo” da instituição, Felipe, teve seguimento por verbalizações que remetiam a seu nome, “ipe”, e assim foram tomados por suas terapeutas. No encontro, na sala de espera, A. estendeu a mão para tocá-lo e Felipe, também cego, acolheu seu movimento beijando sua mão. Algum tempo depois, A. buscou “ipe” na casinha do pátio, mesmo lugar em que o havia encontrado na sessão anterior, mas neste dia ele não estava lá. A. nomeou-o na sua ausência, explicitando o que buscava. Podemos pensar que esta situação marcou profundamente suas subseqüentes saídas à procura de outros.

Após o encontro com Rosa e o relato de sua resposta “quer”, em seu atendimento clínico A. pela primeira vez respondeu a uma pergunta e fez ato de sua resposta: “Quer sentar no chão onde estão os brinquedos para ti?” “Quer”, disse ela e sentou-se. O diálogo seguiu-se à tentativa de A. de pegar vários objetos, como canetas e tintas, da estante que sempre levava à boca, e da negativa por parte de sua analista.

Os encontros seguiram-se com as professoras, e desta vez o efeito de estar em grupo surgiu na mãe, que passou a ter o que falar e se perguntar sobre a filha. Perguntou-se sobre a idade em que “essas crianças” deixam de tomar mamadeira. É a partir daí que pôde retomar seu pedido, formulado há bastante tempo e encaminhado na instituição, para conversar com a fonoaudióloga sobre o assunto. A. deixaria de ser “nenê”, como era chamada? Talvez. Os encontros passaram a acontecer com a fonoaudióloga, que começou a trabalhar com a mãe, obtendo resultados imediatos em relação a deixar finalmente de lado a mamadeira.

Abriu-se por aí uma nova via de atendimento para A., pela fonoaudiologia, que na instituição abordava tanto questões instrumentais ligadas à alimentação quanto questões referentes à linguagem. Alimentação sólida, novas experiências, a mãe cuidando de sua filha, intervenções da fonoaudióloga que começaram na sala de aula,

no momento do lanche, e continuaram em atendimento individual. Neste contexto, interrompeu-se o atendimento de A. em psicanálise, mas seus pais seguiram um acompanhamento sistemático com a analista. Suas últimas entrevistas haviam sido extremamente ricas, se comparadas às iniciais, e a história de A. e de sua família começara a ser contada.

Novamente, neste novo atendimento, A. foi acolhida com entusiasmo por uma profissional “velha conhecida sua”, conhecida através de suas andanças pela instituição e da disponibilidade e interesse dos profissionais em acolher os pacientes que circulavam por lá e cuja história também estava sendo tecida pela equipe. E os encontros de interlocução seguiram acontecendo a pedido de qualquer um da equipe envolvida no tratamento de A..

3.4.4 - Comentários

Os encontros relatados acima aconteceram com profissionais de muitas disciplinas, não só com professores. Diferentemente dos casos anteriores, eles aconteceram dentro de uma instituição interdisciplinar onde o eixo do trabalho é a Psicanálise e onde a interlocução entre os profissionais é considerada condição para o tratamento de uma clientela com patologias orgânicas e quadros psíquicos muito graves. Cabe dizer que a interlocução também pode ocorrer com profissionais de fora da instituição e que, no caso de A., apesar de não ter sido relatado, havia também um médico neurologista envolvido no seu tratamento, e a interlocução com ele teve papel importante na melhora do seu quadro convulsivo refratário ao controle medicamentoso.

Pensamos que a abertura da relação entre A. e seu pai foi marcada fortemente ou talvez consolidada pela sua inclusão no grupo educativo, assim como todos os movimentos que os pais de A. fizeram em relação à filha. As trocas entre os profissionais, a reflexão sobre cada prática, a responsabilização mútua por este tratamento, em um processo de construção de uma rede discursiva que dava lugar de sujeito à A., sustentando hipóteses e intervenções, foram sem dúvida resultado do

trabalho em equipe marcado por uma aposta compartilhada, mas solitária ao mesmo tempo.

Também observamos claramente, neste caso, que a instituição propiciou encontros para A. Na sua busca pelos outros pacientes e profissionais, a partir de um caminhar inicialmente sem rumo, encontrou pessoas e inseriu-se em espaços habitados por fazeres que têm na palavra a sua condição. Também exercitou à sua maneira um querer que, tempos depois, pôde verbalizar para a sua professora. Os laços que fez, frágeis mas fundamentais para A., abriram novas perspectivas para ela e seus familiares.

E a Educação vem mostrar sua importância quando pode acolher sujeitos tão dependentes destes encontros e da sustentação de um trabalho em grupo para eles. Mesmo não sendo uma escola convencional, foi objetivando dar a seus alunos um início de escolarização a partir da tomada da aprendizagem e da educação em seu sentido mais amplo que o trabalho educativo na instituição foi criado. Neste sentido, penso que o tema da inclusão escolar, sempre caro a todos desta equipe, configura-se, neste caso, como um processo difícil e trabalhoso a ser construído a cada vez e para cada sujeito.

4. RENCONTRE E APOSTA

4.1. RENCONTRE

O significante *encontro* foi repetidamente utilizado ao longo deste trabalho tanto para designar o momento de interlocução entre dois profissionais sobre a experiência de tratar ou educar um mesmo sujeito, no sentido de reunião, quanto para apontar o ato de um sujeito ao se deparar com outro, ao conhecê-lo e experimentá-lo, no sentido de uma certa descoberta.

A palavra *encontro* na língua portuguesa⁵⁹ comporta diferentes acepções, entre elas as citadas acima, mas também o choque de dois objetos entre si, um duelo ou, ainda, a ação ou efeito de achar ou de descobrir o paradeiro de um objeto perdido. Em francês, várias acepções da palavra *rencontre*, sinônimo de *encontro*, apresentam mais ênfase do que em português no aspecto casual, circunstancial, de coincidência, envolvido neste contato, podendo, em algumas expressões, ser sinônimo de acaso. *Par rencontre*, por exemplo, é sinônimo de *par hasard*, por acaso.

Buscamos em Lacan elementos para pensar o que está em jogo no que chamamos de encontros pela via do próprio significante *rencontre* que ele emprega em sua obra.

Lacan nos ensina que a prática da psicanálise é, mais do que outras, orientada para o real, para o que é impossível de ser totalmente apreendido por um sujeito, para o que lhe escapa constantemente. Funciona como um resto não simbolizado, mas que existe para o sujeito “porque o simbólico, ao ser escrito por um sujeito, instala no lugar,

⁵⁹ Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, verbetes “encontro” e “encontrar”.

ao mesmo tempo, o real”, que fica “subjacente a toda simbolização”⁶⁰. O sujeito encontra-se com este real sob a forma de tropeços, irrupções, no sonho ou mesmo nas alucinações.

No Seminário 11 – *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* –Lacan⁶¹, tomando emprestado do vocabulário de Aristóteles, fala-nos da função da *tiquê*, que traduz por encontro do real, “um encontro essencialmente faltoso”⁶², e da função do *automaton*, que identifica na cadeia de significantes, suporte da fala e do discurso que insiste na repetição. As duas funções se articulam na causalidade significativa do sujeito. Do lado da *tiquê*, do encontro faltoso com o real, é introduzida a dimensão do acaso, do aleatório, do que não pode ser previsto nem calculado. Do lado do *automaton*, “a insistência, retorno, volta dos signos”⁶³, ligada ao funcionamento da cadeia dos significantes, através da qual o sujeito se reconhece e fala, e que depende do comando de um significante mestre.

O trauma, primeiro encontro com o real, desencadeia a função do *automaton*, o automatismo da repetição, evitando este real insuportável para o sujeito e impossível de ser simbolizado. Se o traumático vem deste encontro faltoso com o real, aparentemente accidental, casual e contingente, é ele que funda e articula a cadeia significativa que organiza simbolicamente o sujeito. O “real é o que vige sempre por trás do *automaton*” e “o que se repete, com efeito, é sempre algo que se produz – a expressão nos diz bastante sua relação com a *tiquê* – como por acaso.”⁶⁴

As *rencontres*, enquanto “pontos radicais no real”⁶⁵, produzem algo como ao acaso na articulação mesma da cadeia significativa do sujeito. Isso que se produz é tomado pela via fantasmática que enquadra a percepção da realidade evitando o real

⁶⁰ CHEMAMA, R.; VANDERMERSCH, B. *Dicionário de Psicanálise*. São Leopoldo: Unisinos, 2007, p. 326-327.

⁶¹ Cf. LACAN, J. *O Seminário: livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 55-65.

⁶² *Ibid.*, p. 57.

⁶³ *Ibid.*, p. 56.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 56.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 57.

primeiro e determinante, sempre presente para o sujeito. O real, então, relaciona-se com a estrutura do sujeito, com sua subjetividade, ficando o destino singular do sujeito como produto de uma causalidade significante ligada ao encontro do real.

Na clínica, a repetição do que se produz como por acaso vem abrir a dimensão daquilo que falta ao sujeito, a partir do real que seu pensamento não apreende. Se, na transferência, os significantes que sustentam o sujeito se atualizam através da demanda de amor em jogo do lado do paciente e da suposição de saber do lado do analista, a repetição aparece como marca da organização subjetiva do sujeito e daquilo que não pode ser tomado pela via da rememoração e que se apresenta como resistência à apreensão do real. Fica a cargo do analista intervir junto às marcas da *tiquê* que aparecem no seu discurso, tomando na repetição o que há de demanda do novo - Lacan fala da “diversidade mais radical que constitui a repetição em si mesma”⁶⁶ - abrindo no tratamento a possibilidade de que algo do fantasma do sujeito entre em questão, da sua relação com o real e do seu próprio destino, através das novas significações que o caráter polissêmico dos significantes apresenta.

O analista, na sua análise pessoal, vai trabalhar, através do seu discurso, do seu próprio pensamento, sua relação ao real e à falta inerente à própria condição de sujeito da linguagem. O que, em princípio, lhe dará condições de poder escutar e estar atento ao que na cadeia significante do paciente, no discurso dele, apresenta-se como manifestação do inconsciente, ligado ao real do sujeito, determinando-o.

No que chamamos de encontros com os professores, não se constituiu nem era pretendido estabelecer um enquadre clínico. Mas se visava abrir um espaço para o sujeito, no caso professor, falar de sua prática com determinado aluno. O exercício da fala é proposto a partir da premissa de que o ser humano é um ser falante e que é na sua fala que se ouvem as manifestações do inconsciente que o determina e determina o seu agir, assim como as identificações imaginárias que o sustentam e vêm recobrir o real que lhe é próprio.

⁶⁶ LACAN, 1985, p. 62.

Se as premissas são as mesmas do enquadre clínico, a demanda surge inicialmente da parte da terapeuta que propõe o encontro e quer acompanhar o destino de seu paciente na escola. E, neste sentido, vemos surgir um espaço de interlocução que se centra mais no colocar em palavras uma prática sobre um sujeito, sustentada por um traço de identificação imaginária de que as duas pessoas falam de um mesmo sujeito. No entanto, a disparidade dos lugares dos dois profissionais não se apaga, seja porque as práticas são reconhecidamente distintas, seja porque a disparidade subjetiva existente no encontro é mantida como premissa neste trabalho onde a linguagem ocupa lugar de terceiro. Um sujeito fala porque deseja singularmente e há uma suposição de saber colocada no seu lado.

Vimos que, à medida que os encontros aconteciam, a demanda de falar também vinha se estabelecendo do lado do professor e, com ela, a transferência. A relação se sustentou na confiança no outro, necessária para haver desejo de falar-lhe e tentar compreender sua prática bastante complicada. A escuta oferecida e o diálogo que não conclui, não julga e não responde as perguntas surgidas, mas sustenta o exercício de falar e contribui com elementos para a reflexão e formulação de hipóteses, surtem efeitos na prática em questão. Trazem à tona as dificuldades, novidades, questões ainda não formuladas do que é experienciado, mas também, como vimos, questões com outros alunos e, muitas vezes, da própria existência daquele sujeito professor porque, ao falar, ele se põe em questão, implica-se no que faz.

Podemos pensar em quanto o exercício da fala vem no sentido de dar conta, de inscrever simbolicamente o encontro com estas crianças com grandes dificuldades. E o que de *rencontre*, de pontos do real, pode existir nesta prática para cada sujeito professor, sendo a operação de falar uma tentativa de marcar este real. Falar pode servir para evitar o insuportável ou o traumático que pode ser a tarefa de ocupar-se de uma criança tão estranha e para buscar intervenções que lhe propiciem um lugar a partir do que ele poder ensinar e dizer com suas manifestações.

Em capítulo precedente vimos que, na clínica com estas crianças, estamos ocupados com um sujeito cujo enodamento dos três registros não se deu e que operações visando inscrever bordas no real do seu corpo são necessárias. Mas também verbalizações para significarmos nossos atos junto à criança e as manifestações desta, através de operações transativistas que pressupõem a própria suposição de saber no sujeito. São atos desde um lugar de Outro primordial que encarnamos para a criança, numa tentativa de simbolização que a tire do puro real de onde não saiu completamente, que lhe dê recursos simbólicos e imaginários de lidar com o próprio real ou mesmo fundá-lo, desde esta posição diferente daquela parental à qual a criança está submetida.

Podemos também buscar em Freud e no que diz sobre *Unheimlichkeit*⁶⁷ o estranho/familiar e o quanto este fenômeno se faz presente no encontro com estas crianças, no sentido de *rencontre* com o real, como Lacan relacionou; já que este sentimento é provocado por algo que, como diz a palavra em alemão, confrontaria o sujeito com algo seu recalcado, por isso familiar e estranho ao mesmo tempo. Freud cita inúmeros exemplos e o liga ao complexo de castração e ao pensamento infantil. Entre eles, a loucura pode causar este sentimento, assim como vivências ligadas à morte ou ao despedaçamento do corpo. Poderíamos nos perguntar se, ao se deparar com uma pessoa deficiente física ou com uma criança que se encontra fora de uma certa normalidade, esta não seria vista como “inumana” de certa forma.

Assim, vimos nos casos apresentados que é desta *rencontre* com o aluno de que se trata, mais do que de encontros entre professor e terapeuta. Pensamos que a reunião funcionou como suporte para que a fala do sujeito ali funcionasse como meio de elaboração do que de *rencontre* pode estar presente na relação do professor com o aluno, no sentido de que não tivesse o efeito de trauma ou de evitação. Em vez de gerar resistência e virar obstáculo ao pensamento, ou ainda levar à rejeição ou

⁶⁷ Cf. FREUD, Sigmund. *O estranho*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Obras Completas, v. XVII).

exclusão da aula, esta experiência pôde ser recoberta pela via simbólica e imaginária, dando lugar ao novo que ela traz.

Ao falar na transferência, é o dizer do professor sobre o aluno, com seus elementos singulares inscritíveis em uma série, que modificará o seu saber sobre ele, suposto e imaginizado, mas diferente daquele cristalizado oferecido pela ciência que toma o aluno como real, descritível e conhecido pelo seu diagnóstico, sem dar lugar à surpresa, ao singular, à transferência. E o que se tece como discurso dos profissionais em torno e sobre esse sujeito é que lhe dá suporte para que da sua parte surjam seus próprios significantes.

Podemos destacar como exemplo, no caso 1, a professora Inácia, que, ao conhecer J., recobre o que ouve e vê, identificando-o com um personagem do filme, com um autista. Em um segundo momento, recorre ao saber científico suposto na terapeuta sobre a significação do autismo. A ciência que descreve, generaliza, não dá lugar ao sujeito, mas identifica os traços comuns de uma patologia que hoje, segundo manuais psiquiátricos, é mais nomenclatura do que alguma formulação psicodinâmica de personalidade ou mesmo, no caso do autismo, descrição de comportamentos. A palavra estava com ela. E podemos notar que algo desta representação caiu, pois J. pôde lhe dizer outros sons diferentes do que tinha ouvido no primeiro mês.

Márcia, ao ver em J. uma criança normal, mas que não fala, perguntou-se imediatamente o que poderia trabalhar para que ele desenvolvesse a fala. Não acreditou nas palavras que sua escuta atenta havia recortado dos sons que emitia. Pela via da pedagogia, pensava quais atividades poderiam fazê-lo desenvolver a fala. J. falou-lhe “papai”, quando na atividade de recorte e colagem sobre a família – na qual lhe havia dado lugar de sujeito, que sabe de sua família – perguntou sobre uma imagem afixada na sala.

Camila descobriu que L. poderia ler algumas palavras em uma situação distinta da que propunha normalmente a seus alunos, depois de concluir que com sua turma

precisava diversificar suas atividades e que L. precisava de palavras suas nas situações de desinteresse e afastamento do grupo.

A. respondeu “quer” pela primeira vez à professora Rosa, que há muito lhe falava e que supunha que fosse ela quem poderia decidir sobre sua fome, sobre seu querer e responder por isso. Assim como o professor oficinairo acreditava que a capoeira era uma atividade para A., que chegava mansamente até ele ao ouvir o ritmo dos instrumentos e as vozes do grupo de alunos. Ou ainda, em relação à primeira professora, podemos lembrar da dificuldade que esta tinha para fazer o que considerava ser a regra para seus alunos em relação à masturbação. Pôde tomar A. pelos braços para que esta entendesse e se submetesse a esta regra.

A verbalização é necessária para esta prática, muitas vezes incomum entre os familiares destas crianças, para a tomada delas em lugar diferente daquele que o encontro com o real pode produzir – seja da angústia, da objetificação, da evitação. Ou ainda, para encarnar um grande Outro primordial que lhes dê sustentação frente ao desamparo em que se encontram, dependendo do desejo do Outro para existirem e se estruturarem. Mas, como vimos, muitas vezes a pergunta é o que verbalizar num encontro tão difícil.

Por isso, a experiência da fala nos encontros que estabelecemos parece dar sustentação a esta nova posição frente à criança. Ao falar, o professor dá lugar a uma falta que a própria linguagem lhe traz, distancia-se do imediato da experiência para pensá-la através de suas próprias palavras enunciadas. E a reflexão a partir da fala tem efeitos no seu agir. É a aposta em um dispositivo para fazê-lo falar, para querer falar, no sujeito que ele é ao falar, e no seu saber, na sua reflexão que poderá ter efeito na criança em questão, à medida que o professor também vai se implicar e se responsabilizar pelo que faz.

Para a criança, o estar com outras crianças também a coloca frente a sujeitos que se dirigem a ela de outra forma, sem ter como perspectiva a demanda de um

crescimento ou de um comportar-se adequadamente. Estão submetidas às mesmas regras que regulam as relações sociais, mas como crianças estão sob outras condições e vão tomar singularmente esta relação com o que se apresenta como diferente. São “espontâneos” ao falar, ao brincar, como os colegas de J., que diziam rindo: “Ele me chamou de mamãe”, quando ele passou a dizer mamãe para tudo e todos. Ou ainda, na primeira escola, quando seus coleguinhas festejaram quando disse “sim” pela primeira vez. O seu reconhecimento vem de um lugar marcado por uma posição diferenciada, que também está se constituindo e onde as brincadeiras, suas verbalizações e comportamentos lhe dão um retorno que só pode experimentar no grupo composto por crianças.

Se a *rencontre* pode levar ao real sem mediação, na forma de trauma, causador de angústia, por termos uma presentificação do objeto e a falta da inscrição da falta que permite ao sujeito usar seus recursos simbólicos para abordar este real, ou seja, tomá-lo na via da cadeia significante, podemos pensar que esta *rencontre* também pode levar ao que permite a criação, o novo que leva à elaboração e à aprendizagem. E isso vale para os encontros com os profissionais e com as crianças.

4.2. APOSTA

Aposta é também um significante que aparece inúmeras vezes nos capítulos precedentes, mas também nas falas que giram em torno da clínica com crianças ou sujeitos em grande dificuldade psíquica. Apostar no sujeito parece ser necessário para se ocupar de crianças com os quadros clínicos que examinamos. Desacreditadas por seus pais, por suas escolas, pelo próprio social – ou seja, se encontrando em um espaço fora da circulação social, da transmissão, da cultura – é a aposta que é feita nelas pelo seu psicanalista que põe em questão sua existência de sujeito. Primeiramente no que diz respeito ao próprio tratamento, na operação que instala a transferência junto aos pais e à criança e que visa o surgimento de um sujeito. E, em um segundo momento, na direção do tratamento e na aposta em uma ampliação do que se passa nesta transferência para outros âmbitos de sua vida.

Se justamente a sustentação parental não é suficiente para levar o sujeito ao social, senão pela via da patologia ou do fracasso, ocupando lugares destinados a crianças sem presente nem futuro, pois tidas como loucas, e onde repetirão seus fracassos, por que a escola não seria um desses lugares? Se a criança entra na escola com um diagnóstico médico e é olhada a partir de seus comportamentos estranhos, bizarrices e loucuras, por ser a escola, como falamos, uma instituição normatizadora de nossa sociedade, onde todos são iguais ou, ao menos, devem se comportar da mesma forma e aprender os mesmos conteúdos durante, na melhor das hipóteses, mais de dez anos de sua vida.

Então, ampliar a aposta clínica junto a outros profissionais ou ainda compartilhar a aposta com a escola, o que poderia significar? O que apostamos? Ou melhor, o que colocamos em jogo neste movimento? Trata-se de ganhar ou perder? Estranhamente, nunca se fala nestes termos, de ganho e perda, mas principalmente em aceitar, em acolher a aposta ou não, no implicar-se em uma prática que, de início, vem questionar nosso fazer.

Mas o termo “aposta”, que remete diretamente ao jogo e a um crédito inicial aplicado para que no final do jogo se ganhe mais, dobrado quem sabe, merece ser examinado com cuidado. De fato, chamamos de aposta, segundo Houaiss⁶⁸, a “soma ou coisa que se põe em jogo”, e de jogo, no caso, algo que ainda vai acontecer e cujo resultado não sabemos: é desconhecido e resulta de uma série de fatores não controlados pelo apostador. Ainda pelo mesmo dicionário, temos que a aposta pode ser baseada tanto em uma convicção a respeito de um resultado incerto, a ser averiguado em um segundo momento, quanto em um palpite duvidoso.

Se o tomamos em sua forma infinitiva, o verbo “apostar” abre o leque das significações: arriscar, jogar; afirmar com convicção algo cujo resultado não se conhece; confiar antecipadamente no sucesso de algo ou alguém; lutar por, pleitear, disputar, competir; ou ainda, na forma pronominal, empenhar-se em, esforçar-se. Etimologicamente, “apostar” origina-se da união entre *a* e *postar*, e temos a seguinte significação: “pôr (alguém, algo ou a si mesmo) em certa posição ou em determinado local, geralmente para ali permanecer algum tempo; posicionar, colocar”. Ainda no português antigo, o verbo “postar” significa “prover(-se) do necessário; preparar(-se), aprontar(-se), aparelhar(-se)”.

O verbo “apostar”, então, se traz, por um lado, a idéia de algo que é posto em determinado lugar, por determinado tempo, para determinado fim, também apresenta a idéia de engajamento, de empenho e esforço, até de luta por algo. E o significado que de início falamos, o de arriscar ao tomar partido por determinada escolha, supondo um resultado mesmo que incerto, pois só o tempo irá prová-lo.

Nossa língua carrega muito do que vemos acontecer no trabalho ligado à inclusão escolar – neste processo ou talvez neste jogo –, mas também naquele relacionado ao tipo de clínica que abordamos, tanto no que diz respeito à criança quanto no que se coloca para o profissional. Nunca é à toa o uso de determinado

⁶⁸ Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, verbetes “aposta” e “apostar”.

significante. É preciso trabalhar, empenhar-se, às vezes até lutar; é arriscado, pois o sucesso não é garantido, só o tempo dirá. E o que significa sucesso neste caso?

Tem-se um objetivo, existe um tempo em questão. Mas, mais do que tudo, é a antecipação no sentido simbólico posta em ato que parece importante. Quando é dado um crédito àquela criança de que ela aprenderá com a escola, que será interessante para ela, como a mãe que, por seu golpe de força, faz a hipótese de um saber em seu filho, a professora também poderá fazê-lo. Como? Com quais recursos? No que resultará em termos objetivos e concretos ou mesmo pedagógicos? Este será um segundo tempo. Mas, para isso, é necessário que aconteça um encontro com esta criança diferente daqueles de sempre; de fato é preciso que seja singular e construído a cada vez; e que haja aposta, jogadas para haver encontro. “Uma sucessão de jogadas é a forma mais simples que se possa dar à idéia de encontro.”⁶⁹ O que se encontra? O que se passa ao apostar?

Lacan emprega o significante “aposta” em seus seminários e textos, quando se refere à Aposta de Pascal, célebre matemático, considerado fundador do cálculo das probabilidades. Ele examina a Aposta de Pascal e diz que ela revela a estrutura do sujeito⁷⁰, de um *je*, sendo da aposta do próprio sujeito Pascal o que se trata em seus escritos, mas principalmente nas notas rabiscadas, achadas em seu bolso, e publicadas após sua morte.

A Aposta de Pascal gira em torno da existência ou não de Deus e no que valeria apostar tendo em vista o ganho prometido. Lacan, por sua vez, tomará, no que diz Pascal, as considerações que ele próprio, apesar de dizer, não leva exatamente em conta no que formula, deixando de fora da aposta tanto o sujeito que joga quanto o parceiro do jogo⁷¹. Pascal diz que não podemos, pela razão, decidir sobre a existência

⁶⁹ LACAN, Jacques. *Psychanalyse et Cybernétique, ou de la nature du langage*. In: LEBRUN, J-P. *Lacan et “le pari de Pascal”*. Texto de 11/05/1993, disponível no site da Association Lacanienne Internationale.

⁷⁰ LACAN, Jacques. *L’objet de la psychanalyse: Séminaire 1965-1966*. Paris: Association Freudienne Internationale, 1966a, p.155

⁷¹ Cf. LACAN, Jacques. *De um Outro ao outro: Seminário 1968-1969*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2004, lição VII.

de Deus nem saber como ele é, mas recomenda apostarmos em sua existência, baseando-se em uma crença. Ao desenvolver o porquê desta aposta fala não perdemos nada – uma vida não é nada – e que, apostando na existência de Deus, ganhamos “uma infinidade de vidas infinitamente felizes”⁷². Mas Pascal também fala que não temos escolha entre apostar ou não, pois estamos “embarcados”⁷³ na aposta.

Lacan situa a estrutura neurótica do sujeito na Aposta de Pascal, que acaba mascarando a falta presente no engajamento de um sujeito ao apostar⁷⁴. Para Lacan, o sujeito é um jogador, e sua aposta não é voluntária; estamos “embarcados” nela. Sua aposta se dá por sua condição de sujeito do desejo constituído pela falta do objeto *a*. Por isso, a aposta é perdida de início e depende do ato do sujeito ao apostar, envolvendo sua decisão e os riscos que ela comporta. Se a decisão de apostar implica a falta, os riscos em jogo se relacionam ao real e ao acaso a ele vinculado, ao “real impossível de interrogar pois ele responde ao acaso”⁷⁵.

Mas Pascal separa a aposta inicial do resto do jogo, não leva em conta a seqüência da partida, que envolve encontros. Ao jogar, segundo Lacan, as condições da aposta estão definidas por um certo enquadre significante que marca a falta do objeto do desejo, e não a sua presença. É a cadeia significante que estabelece as condições de um jogo marcado pelos encontros com o real.

Quando Lacan diz: “Para nós a função do acaso visa este real do qual não há nada a esperar e, ao mesmo tempo, em espera de se manifestar como sujeito”, remete à procura do objeto perdido no campo do Outro, da cadeia significante, que o sujeito realiza. Deixa ver como o sujeito balança – assim como Pascal, se levado em conta o que diz – entre assumir por seus atos a falta presente de início no jogo por se viver submetido à linguagem, submetido ao Outro barrado, e a promessa de uma vida sem falta. A perda possível de uma vida, relacionada ao nada que funda o desejo, coloca-se

⁷² LACAN, 1966a, p. 171.

⁷³ Ibid., p. 158.

⁷⁴ LEBRUN, J-P. *Lacan et “le pari de Pascal”*. Texto de 11/05/1993, disponível no site da Association Lacanienne Internationale.

⁷⁵ LACAN, 1966a, p. 161.

no objeto *a*, já que o sujeito se engaja como nada na aposta. A felicidade acreditada pela aposta na existência de Deus ou no sonho neurótico de uma vida ideal não comportaria a perda do objeto *a*. Tratar-se-ia de uma duplicação, de uma segunda vida⁷⁶ com que sonhamos, em que teríamos acesso à verdade sobre a primeira vida.

Essa segunda vida tem a ver com a existência de um parceiro e com o objeto *a* que procuramos no campo do Outro, do qual Lacan diz: “É verdade que ele é real e não representado, que ele está aí apreensível de alguma forma por transparência, de acordo com que nós mesmos tenhamos sabido organizar mais ou menos no rigor significativo o campo do Outro.”⁷⁷ A função do sujeito identificada com aquela da aposta se coloca no impasse gerado pela incidência do objeto *a*.

Então, a aposta se situa em um tempo presente que é aquele do sujeito frente ao objeto perdido, a sua condição de ser incompleto, desejante, enquadrado pela cadeia significativa. É uma aposta de um jogador que se põe no ato de jogar, frente a um real, frente à falta que o constitui e que não busca a verdade pela via da existência ou não da felicidade. E que tem pela frente a partida, as jogadas como encontros. Não joga para o futuro promissor, mas tem no tempo presente do seu ato sua condição de jogador, de submissão ao Outro barrado.

Podemos pensar, a partir do que Lacan nos ensina, a aposta no sujeito que se coloca para quem se ocupa das crianças com distúrbios no desenvolvimento. Seja na clínica ou na escola, o profissional se engaja no seu desejo, como sujeito faltoso, joga-se nesta aposta. Sem garantias nem promessas, busca nos seus atos sentido para sua vida, muito mais do que referido à promessa de felicidade que poderia encontrar em algum ideal veiculado culturalmente, seja ele vinculado à cura ou à escolarização.

É neste sentido que o exercício de falar em transferência, que propomos para o professor, pode ter relevância. Ao apostar, ao se engajar como sujeito na sua prática, o

⁷⁶ Ibid., p. 174.

⁷⁷ LACAN, 1966a, p. 176.

professor tem no seu dizer e na linguagem a experiência de falar e pensar esta prática a partir do que é de sua própria cadeia significativa. Apostar tendo a falta no início da partida significa lidar como sujeito com o que surge de novo nos encontros, nas sucessivas jogadas que vive com seu aluno, no acaso que comporta seus atos e no incalculável do que está por vir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência clínica com crianças e adolescentes com distúrbios no desenvolvimento tem nos levado a trabalhar com profissionais de outras disciplinas, entre estes professores envolvidos em processos de Inclusão Escolar, e a reconhecer a importância de seus atos na estruturação psíquica em curso destes sujeitos. Na intersecção da Psicanálise e da Educação, abriu-se um campo de trabalho no qual professores, através da interlocução com o clínico, põem-se a falar de suas experiências e a elaborar uma reflexão sobre a prática do educador.

Dentro de um contexto social em que autoridade e legitimidade não estão garantidas de antemão pelo coletivo ao educador, o desafio de escolarizar um aluno com necessidades educativas especiais se coloca prioritariamente como sendo de responsabilidade do próprio professor, que, enquanto sujeito, tem de se haver com o novo que a situação representa. É na relação que o professor estabelece com seu aluno, em cada caso e em cada momento, que situamos o caráter singular de uma Inclusão Escolar.

A singularidade de cada processo de Inclusão Escolar deve ser tomada no encontro que produz a relação transferencial entre o sujeito professor e o sujeito aluno. O professor ocupará para o aluno o lugar de Outro primordial lhe supondo um saber, condição necessária para que ele responda de uma posição diferente daquela que o social lhe outorga, geralmente fora da escola e dos espaços socializadores, e para que seus comportamentos sejam significados e componham uma história própria.

O encontro com o aluno com déficits no seu desenvolvimento, em vez de produzir um laço favorável à estruturação do sujeito, pode assumir um caráter traumático que leve o professor à paralisia ou a recobrir o excesso de real em jogo pela

via do discurso científico tendendo à desreponsabilização de uma prática singular. Neste sentido, o ato de falar com o clínico, de ser escutado por ele, tem efeitos no que se produz a partir do encontro com o aluno, pois, ao fazer valer a dimensão da linguagem do ser falante, este ato vem, conseqüentemente, dar lugar à falta inerente à experiência do sujeito.

A aposta se dá nesta decisão do sujeito de implicar-se em seus atos, em uma prática sem garantias, quando o presente se abre ao inesperado e incalculável do que está por vir. É frente ao Outro barrado que um sujeito pode surgir, pela suposição de saber neste aluno feita pelo professor e na aposta em que o professor embarcou.

Penso que é pelo que a Psicanálise e pelo que cada sujeito nos ensinam que a ética do sujeito pode contribuir na interdisciplinaridade que se faz presente nos processos de Inclusão Escolar. E pelos meios que o clínico oferece para que a singularidade seja de fato o elemento principal em cada experiência. Talvez assim o direito à escola, conquistado através da legislação referente à Inclusão Escolar, possa de fato se fazer valer na vida de uma criança ou de um adolescente tão suscetível a permanecer fora do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais – DSM-IV*. 3ª ed. São Paulo: Manole, 1994.
- BALBO, Gabriel; BERGÈS, Jean. *Jeu des places de la mère et de l'enfant: essai sur le transativisme*. Paris: Erès, 1998.
- _____, Jean. *Psicose, autismo e falha cognitiva na criança*. Porto Alegre: CMC, 2003.
- BALBO, Gabriel. *Conferência sobre Psicanálise e Educação proferida na Faculdade de Educação/UFRGS (transcrita p/ fins didáticos)*. Porto Alegre, 2005.
- BERGÈS, Jean; BALBO, Gabriel. *Há um infantil da psicose?* Porto Alegre: CMC, 2003.
- BERNARDINO, Leda M. F. *As psicoses não-decandidas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- CALLIGARIS, C. Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, Mário (org). *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Unisinos, 1993, p. 183-196.
- _____. Três conselhos para a educação das crianças. In: _____ et al. *Educa-se uma criança?*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994a, p. 25-30.
- CALLIGARIS, Contardo et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- CHEMAMA, R. *Depressão, a grande neurose contemporânea*. Porto Alegre: CMC, 2007.
- CHEMAMA, R.; VANDERMERSCH, B. (org.). *Dicionário de Psicanálise*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.
- COHEN, Ruth. *Uma questão entre Psicanálise e Educação: sobre a etiologia do fracasso escolar*. Rio de Janeiro: UFRJ; Instituto de Psicologia, 2004
- COLLI, Fernando (org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, versão 1.0. Editora Objetiva, 2001.
- DOLTO, Françoise. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EIZIRIK, Marisa. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular. *Projeto – Revista de Educação*, Porto Alegre: Projeto, v. 5, n. 7, p. 2-8, 2003.
- FÉDIDA, Pierre. *Nome, figura e memória: a linguagem na situação psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 1991.
- FENDRICK, Sílvia. Clínica de crianças: a aventura da filiação. In: CALLIGARIS, Contardo ET al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p. 199-205.
- FLEIG, Mário Fleig (org.). *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Unisinos, 1993.
- _____. (org.). *Psicanálise e sintoma social – Livro 2*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.
- _____. Abertura. In: _____ (org). *Psicanálise e sintoma social: Livro 2*. São Leopoldo: Unisinos, 1998, p. 17-20.
- FOLBERG, Maria N. (org.). *Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. Introdução: trabalho feito com paixão. In: _____; CHARCZUK, Maria Solange (org.). *Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 11- 13.
- FOLBERG, Maria N.; RODRIGUEZ, Rita; MARANGON, Eunice (org.). *Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito*. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- FOLBERG, Maria N. Uma proposta de Psicanálise e Educação. In: FOLBERG, M.; RODRIGUEZ, R.; MARANGON, E. (org). *Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito*. Porto Alegre: Evangraf, 2006, p. 11-18.
- FREUD, Sigmund. *O interesse científico da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Obras Completas, v. XIII).
- _____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Obras Completas, v. VII).
- _____. *O estranho*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Obras Completas, v. XVII).

- JERUSALINSKY, Alfredo. A escolarização de crianças psicóticas. *Estilos da Clínica*, São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, ano II, nº 2, p. 72-95, 1997.
- _____. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- _____. Apresentação. In: CALLIGARIS, Contardo et al. *Educa-se uma criança?*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 5-8.
- KUPFER, Maria C. M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001a.
- _____. (org.). *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento*. Salvador: Ágalma, 2001b.
- _____. Duas notas sobre a inclusão escolar. *Escritos da Criança*, n. 6, p. 71-81, 2001c.
- _____. Educação: Especial?. In: _____ (org.). *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento*. Salvador: Ágalma, 2000, p. 89-99.
- LACAN, Jacques. *De um Outro ou outro: Seminário 1968-1969*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2004.
- _____. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.
- _____. Le stage du miroir comme formateur de la fonction du Je. In: _____. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966a. p. 93-100.
- _____. *L'objet de la psychanalyse: Séminaire 1965-1966*. Paris: Association Freudienne Internationale, 1966a.
- _____. *O Seminário livro 20: mais, ainda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. *O Seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- _____. *Seminário RSI, 1974-1975*. Versão eletrônica em francês baseada em versão da Association Lacanienne Internationale.
- _____. *Seminário Les non-dupes errent, 1973-1974*. Versão eletrônica em francês baseada em versão da Association Lacanienne Internationale, leçon III, de 11/12/1973.
- _____. *Psychanalyse et Cybernétique, ou de la nature du langage*. In: LEBRUN, J-P. *Lacan et "le pari de Pascal"*. Texto de 11/05/1993, disponível no site da Association Lacanienne Internationale.
- LEBRUN, J-P. *La perversion ordinaire: Vivre ensemble sans autrui*. Paris: Denoël, 2007.
- _____. *Um mundo sem limite: Ensaio para uma clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.
- _____. *Lacan et "le pari de Pascal"*. Texto de 11/05/1993, disponível no site da Association Lacanienne Internationale.
- MANNONI, Maud. *Éducation impossible*. Paris: Seuil, 1973.
- _____. *Un lieu pour vivre: Les enfants de Bonneuil, leurs parents et l'équipe des "soignants"*. Paris: Seuil, 1984.
- _____. *Le Symptôme et le savoir*. Paris: Seuil, 1983.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- MILNER, J-C. *A obra clara: Lacan, a ciência, a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- PETRI, Renata. *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2003.
- SILVA, Maria Emília L.S. (coord.). *Investigação e Psicanálise*. Campinas: Papirus, 1993.
- VORCARO, Ângela. Apresentação. In: BERNARDINO, Leda M. F. *As psicoses não-decididas da infância: um estudo psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 11- 16.

ANEXOS**Modelo de consentimento informado: professores**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Consentimento Informado

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, que busca investigar questões implicadas no processo de inclusão escolar de sujeitos em atendimento clínico psicanalítico, concordando em participar deste estudo, sob responsabilidade da Professora Dra. Maria Nestrovsky Folberg, orientadora do projeto.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Entendo que não serei identificado (a) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas com a minha privacidade.

Data:

Nome e assinatura do participante:

Modelo de consentimento informado: pais

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Consentimento Informado

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, que busca investigar questões implicadas no processo de inclusão escolar de sujeitos em atendimento clínico psicanalítico, concordando na participação de meu (minha) filho(a) neste estudo, sob responsabilidade da Professora Dra. Maria Nestrovsky Folberg, orientadora do projeto.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Entendo que não haverá identificação dos envolvidos na pesquisa e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas.

Data:

Nome e assinatura do responsável:

Modelo consentimento informado: coordenadores

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Consentimento Informado

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, que busca investigar questões implicadas no processo de inclusão escolar de sujeitos em atendimento clínico psicanalítico, concordando na utilização de informações relativas ao trabalho em instituição desenvolvido sob minha coordenação, neste estudo realizado com orientação da Professora Dra. Maria Nestrovsky Folberg

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento.

Entendo que, assim como eu, as famílias e profissionais igualmente envolvidos na pesquisa serão consultados e não identificados de forma que se manterá o caráter confidencial e privado das informações registradas.

Data:

Nome e assinatura:

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.